

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Pedagogická fakulta

Katedra francouzského jazyka a literatury

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Výuka francouzské výslovnosti se zaměřením na nosové samohlásky

Teaching of French pronunciation aimed at nasal vowels

Jana Rychtaříková

Vedoucí práce: Prof. PhDr. Marie Dohalská, DrSc.

Studijní program: Učitelství pro střední školy (N7504)

Studijní obor: N FJ-ZSV (7504T217, 7504T190)

2015

NÁZEV:

Výuka francouzské výslovnosti se zaměřením na nosové samohlásky

ABSTRAKT:

Práce pojednává o problematice výuky francouzské výslovnosti na českých školách. V teoretické části se zabývá výukou výslovnosti a hlavními pojmy s ní souvisejícími a také tím, jaké místo fonetika ve výuce cizího jazyka zaujímá. Dále se práce věnuje francouzskému fonetickému systému s větším důrazem na nosové samohlásky a jejich výslovnost a grafickou podobu. Teoretická část je zakončena krátkým srovnáním českého a francouzského fonetického systému a také výčtem základních metod výuky výslovnosti. Stěžejním tématem experimentální části práce jsou potom nosové samohlásky a jejich výslovnost. Na základě 95 výzkumných nahrávek přináší práce závěry o tom, do jaké míry jsou čeští studenti různých úrovní (od prvního ročníku střední školy až po první ročník bakalářského studia) schopni v textu rozpoznat, přečíst a správně vyslovit jednotlivé nosové samohlásky.

KLÍČOVÁ SLOVA:

Francouzština, fonetika, fonologie, výuka fonetiky, nosové samohlásky

TITLE:

Teaching of French pronunciation aimed at nasal vowels

SUMMARY:

The thesis deals with the issues of French pronunciation teaching at Czech schools. The theoretical part is aimed at teaching of pronunciation, the key concepts of phonetics and its importance in learning of foreign language. Then the thesis deals with the base of French phonetic system, especially the nasal vowels, the comparison of Czech and French phonetics and the main methods of teaching phonetics. The nasal vowels and their pronunciation are the starting point for the practical part - research in the field of the ability of Czech students to recognize and pronounce the nasal vowels in a good way. The research is based on 95 recordings of Czech students from different classes (from high school to bachelor's programme).

KEYWORDS:

French language, phonetics, phonology, teaching of phonetics, nasal vowels

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Výuka francouzské výslovnosti se zaměřením na nosové samohlásky vypracovala pod vedením vedoucí práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze,

.....

podpis

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala především paní Prof. PhDr. Marii Dohalské, DrSc., která mi byla odbornou pomocí a oporou při psaní této práce a zdárně mě dovedla až k jejímu dokončení.

Obsah

Úvod	8
1. Teoretická část.....	9
1.1. Význam fonetiky a fonologie ve výuce cizího jazyka.....	9
1.1.1. Vymezení základních pojmů	10
1.1.2. Společný evropský referenční rámec pro jazyky.....	13
1.1.3. Hodnocení výslovnosti u studentů.....	14
1.2. Francouzský fonetický systém.....	15
1.2.1. Samohlásky.....	15
1.2.2. Polosouhlásky.....	21
1.2.3. Souhlásky	22
1.2.4. Návaznost francouzských souhlásek a samohlásek.....	24
1.3. Rozdíl mezi českým a francouzským fonetickým systémem	26
1.3.1. Samohlásky.....	26
1.3.2. Souhlásky	28
1.4. Strategie výuky francouzské výslovnosti	29
1.4.1. Základní metody korektivní fonetiky	29
1.4.2. Další vývoj strategií pro výuku výslovnosti	30
1.4.3. Konkrétní příklady cvičení výslovnosti nosových samohlásek.....	32
2. Experimentální část	34
2.1. Cíl výzkumu.....	34
2.2. Metodologie výzkumu	34
2.2.1. Nahrávaný text.....	35
2.3. Popis zkoumaného souboru	36
2.3.1. Popis jednotlivých skupin.....	36
2.4. Analýza získaných dat	38
2.4.1. Studenti gymnázia	38
2.4.2. Studenti bakalářského programu	49
2.4.3. Nejčastější chyby a srovnání studentů.....	53
2.4.4. Srovnání studentů s rodilými mluvčími	63
2.5. Závěr výzkumu	66
Závěr.....	67
Seznam použité literatury	68

Seznam tabulek

Tabulka 1: Ovládání zvukové stránky jazyka dle SERR.....	13
Tabulka 2: Přehled francouzských samohlásek.....	16
Tabulka 3: Grafické znázornění nosových samohlásek pomocí N.....	18
Tabulka 4: Grafické znázornění nosových samohlásek pomocí M.....	18
Tabulka 5: Grafické znázornění [ɛ]	19
Tabulka 6: Grafické znázornění [œ].....	20
Tabulka 7: Grafické znázornění [ã].....	20
Tabulka 8: Grafické znázornění [õ].....	21
Tabulka 9: Příklady výslovnosti polosouhlásek v protikladu k samohláskám.....	22
Tabulka 10: Dělení francouzských souhlásek	23
Tabulka 11: La liaison	26
Tabulka 12: České samohlásky	27
Tabulka 13: Srovnání českých a francouzských samohlásek	28
Tabulka 14: Protiklady nosových samohlásek I.....	33
Tabulka 15: Protiklady nosových samohlásek II.....	34

Úvod

Svou diplomovou práci jsem se rozhodla zaměřit na problematiku francouzské výslovnosti a její výuku na našich školách. Spatřuji totiž ve výuce výslovnosti nejen francouzského, ale jakéhokoli cizího jazyka, velmi zásadní součást správného porozumění a možnosti použití tohoto jazyka, avšak z vlastních zkušeností vím, že výuce výslovnosti nebylo většinou ve škole věnováno zdaleka tolik času jako například výuce gramatiky nebo pravopisu. Chtěla bych proto ve své práci, a to především v její teoretické části, poukázat na význam výuky výslovnosti a nastínit například rozdíly mezi českým a francouzským fonetickým systémem.

Jak již napovídá název, detailněji se práce věnuje nosovým samohláskám, které v našem jazyce neexistují, a je tedy velmi důležité naučit se je ve francouzštině správně používat, rozpoznávat a uvědomovat si jejich existenci. Zároveň jsou nosové samohlásky pro české studenty jednou z nejobtížnějších částí francouzské výslovnosti, o čemž jsem se již několikrát během praxe přesvědčila.

Praktickou, experimentální část práce pak tvoří výzkum na vybraném vzorku středoškolských studentů francouzštiny a také studentů prvního ročníku bakalářského studia francouzštiny na pedagogické fakultě. Výzkum je zaměřen na správnou výslovnost, a to konkrétněji na výslovnost a rozpoznání nosových samohlásek, a vychází z nahrávky čteného textu, který byl připraven s ohledem na téma tak, aby obsahoval právě co nejvíce nosových samohlásek. Cílem výzkumu je zanalyzovat nahrávky, zjistit tak úroveň výslovnosti studentů a jejich schopnost správně v textu i ve spontánní mluvené francouzštině nosové samohlásky rozpoznat a realizovat. Dalším cílem je také srovnat úroveň výslovnosti studentů středoškolských a vysokoškolských.

1. Teoretická část

Teoretická část práce je rozdělena na čtyři hlavní oddíly, ve kterých by měl být položen základ problematiky výslovnosti. Jednotlivé části se zabývají významem fonetiky ve výuce jazyka, fonetickým systémem francouzštiny obecně (s větším zaměřením na nosové samohlásky, jež jsou východiskem výzkumu), rozdíly mezi českým a francouzským fonetickým systémem a také některými strategiemi výuky francouzské výslovnosti.

1.1. Význam fonetiky a fonologie ve výuce cizího jazyka

Fonetika a fonologie jsou základní vědecké disciplíny zabývající se zvukovou stránkou jazyka. Fonetika se jí zabývá všeobecně od fyziologické činnosti mluvidel až po vnímání řečových projevů atd., kdežto fonologie se zabývá především funkčním aspektem řeči a jejích jednotlivých prvků.

Je zřejmé, že učí-li se žák na základní či střední škole cizímu jazyku, nebudeme mu vštepovat všechny vědecké poznatky vycházející z fonetických a fonologických studií, které často vycházejí ze studií dalších odborných věd a mohou být pro laickou veřejnost těžko srozumitelné. Na druhou stranu bychom však při výuce neměli těchto poznatků zcela opomíjet a měli bychom se naopak snažit je žákům již od počátku studia v přiměřené míře a ve zjednodušené formě předkládat tak, aby jim byly co nejvíce nápomocny pro zvládnutí mluveného jazyka, a to jak ve formě produkce, tak v podobě porozumění. Aby mohl být jazyk správně používán, považuje se za nezbytné zvládnout co nejvěrněji reprodukovat jeho zvukovou podobu, což předpokládá jednak naučit se správné výslovnosti jednotlivých hlásek, ale také jejich rozpoznání.¹

Jak již bylo zmíněno v úvodu práce, na našich školách se často setkáváme s upřednostňováním výuky gramatiky a pravopisu jako základu jazyka, přičemž fonetika ustupuje do pozadí v podobě jakéhosi doplňku. Osobně se však domnívám, že fonetika by měla hrát při výuce roli stejně důležitou, ne-li důležitější. Cizí jazyk se učíme většinou proto, abychom ho mohli využít v praxi, tedy nejčastěji abychom se jím domluvili. K tomu samozřejmě potřebujeme znát gramatická pravidla, ale neméně potřebujeme znát pravidla správné výslovnosti, neboť základem pro to, abychom se s někým domluvili, je, že nám dotyčný rozumí a my rozumíme jemu. Naučíme-li se správné artikulaci a intonaci

¹ PAGNIER-DELBART, T. *Á l'écoute des sons. Les voyelles*. Paris: CLE, 1993. str. 4 (dále: PAGNIER-DELBART, T. (1993): str.)

v požadovaném jazyce, náš projev bude vždy na rodilého mluvčího působit lépe a srozumitelněji, než když budeme znát všechna gramatická pravidla, ale fonetiku opomeneme. Jak uvádí například Champagne-Muzar a Bourdages², naučí-li se mluvčí správné intonaci, může tím v mluveném projevu do určité míry dokonce skrýt nedostatky na poli gramatickém či lexikálním. Stejně tak, pokud naopak mluvčí vykazuje nedostatky z hlediska správné výslovnosti, může mu tento fakt omezit možnosti použití jazyka v přirozeném kontaktu s rodilým mluvčím, a tedy není dosaženo základního cíle učení se cizímu jazyku.

1.1.1. Vymezení základních pojmů

Fonetika a její rozdělení³

Jak již bylo řečeno výše, fonetika je vědou, která se zabývá zvukovou stránkou jazyka v celé její šíři a zahrnuje tak poznatky nejen z jazykovědy či věd pedagogických, ale zároveň také z fyziky, medicíny či akustiky a bývala proto někdy také mylně řazena mezi vědy přírodní, ačkoli se jedná, jak již napovídá předmět jejího bádání, o vědu jazykovou. Jako samostatná vědní disciplína funguje fonetika od druhé poloviny 19. století a obvykle se podle oblasti zájmu dělí do několika různých oborů.

Asi nejzákladnější je dělení na fonetiku *obecnou* a *speciální*. Obecná fonetika se zabývá lidskou řečí jako takovou, tedy aspekty, které jsou společné všem jazykům (tvoření hlasu, funkce mluvidel, tvoření samohlásek a souhlásek apod.). Fonetika speciální je pak zaměřena na jednotlivé jazyky či skupiny jazyků, které jsou si podobné (např. fonetika francouzštiny, fonetika slovanských jazyků...). *Komparativní* fonetika pak srovnává fonetické systémy různých jazyků.

Podle metod výzkumu se fonetika dělí na *sluchovou* (hodnocení lidské řeči podle sluchového dojmu fonetika, tedy smysly) a *experimentální*, kdy se pro výzkum využívá různých technických zařízení a přístrojů či počítačových programů. (Praktická část této práce je zpracována za využití obou typů metod.)

² CHAMPAGNE-MUZAR, C.; BOURDAGES, J. *Le point sur la phonétique*. Paris: CLE. 1998. str. 33 (dále: CHAMPAGNE-MUZAR, C.; BOURDAGES, J. (1998): str.)

³ DOHALSKÁ, M.; SCHULZOVÁ, O. *Fonetika francouzštiny*. Praha: Karolinum, 2009. str. 29-31 (dále: DOHALSKÁ, M.; SCHULZOVÁ, O. (2009): str.)

HÁLA, B. *Fonetika v teorii a praxi*. Praha: SPN, 1975. str. 10-12 (dále: HÁLA, B. (1975): str.)

Dále se fonetika dělí také na *statickou* a *dynamickou* podle toho, zda zkoumá výslovnost v určitém časovém období (nejčastěji tu současnou), anebo zda hodnotí a popisuje historický vývoj výslovnosti, tedy srovnává různá období.

Z didaktického hlediska, jímž se tato práce také zabývá v nemalé míře, je potom velmi důležitá tzv. *korektivní* fonetika, která „studuje a rozvíjí soubor postupů a technik, jichž se užívá při učení se cizímu jazyku...rozvíjí postupy vedoucí jak k získávání správných výslovnostních návyků, tak i k nápravě návyků chybných.“⁴ Zahrnuje nejen správnou percepci a produkci hlásek (*segmentální úroveň*), ale také *suprasegmentální jevy*, jimiž jsou přízvuk, intonace a tempo mluveného projevu. Právě správné umístění a síla přízvuku nebo intonace jsou jevy, které jsou dle mých zkušeností a výzkumů ve výuce často opomíjeny, nicméně jejich využití v mluvené řeči je značné a tedy velmi důležité. Francouzština je jazykem s poměrně stálým přízvukem, který se však na rozdíl od češtiny objevuje na poslední vyslovované slabice, což může dělat českému mluvčímu problémy, neboť v češtině je pravidelný přízvuk naopak na slabice první. Úkolem intonace je vyjadřovat jak lingvistické aspekty (rozlišení vět oznamovacích, tázacích či rozkazovacích), tak také emocionální zabarvení řeči. Jak již název – *korektivní* – napovídá, v této disciplíně se postupuje především od práce s chybou žáka. Podle toho, jak žák vyslovuje, volíme strategie, jak ho naučit výslovnosti správné, přičemž velmi často vycházíme ze znalostí fonetiky jeho mateřského jazyka nebo druhého cizího jazyka. Většina výslovnostních chyb je totiž interferenčního původu.⁵

Fonologie⁶

Fonologie se vyčlenila z fonetiky jako samostatný vědní obor ve dvacátých letech dvacátého století. Původně se o ní mluvilo jako o tzv. „funkční fonetice“, tedy o vědě zabývající se využitím, rozlišováním a spojováním zvuků vzhledem k jejich funkčnosti v dorozumívacím procesu. Základní zvukovou jednotkou jazyka, a tedy základem fonetického výzkumu, je *hláska*. Hlavním zájmem fonologického zkoumání je pak *foném* neboli zvuková jednotka, která má rozlišovací schopnost, tedy můžeme díky ní rozlišovat slova nebo tvary

⁴ FENCLOVÁ, M. *Fonetika francouzštiny jako lingvodidaktický problém*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2003. str. 11 (dále: FENCLOVÁ, M. (2003): str.)

⁵ ABRY, D.; VELDEMAN-ABRY, J. *La phonétique: audition, prononciation, correction*. Paris: CLE, 2007. str. 51 (dále: ABRY, D.; VELDEMAN-ABRY, J. (2007): str.)

⁶ DOHALSKÁ, M.; SCHULZOVÁ, O. (2009): 31-33

slov s různým významem. Fonémy se od sebe liší díky *distinktivním rysům*⁷ (např. délka samohlásek v češtině). Na základě těchto distinktivních rysů neboli zvukových vlastností můžeme popisovat jednotlivé fonémy a řadit je do skupin tak, aby byly vzájemně odlišeny podle kontrastů. Zpravidla jsou distinktivní rysy binární a vytváří tak protikladné skupiny. Výběr distinktivních rysů by měl být co možná nejúspornější, neboť je cílem, aby co největší počet fonémů mohl být popsán co nejmenším počtem distinktivních rysů a popis tak byl co nejjednodušší. Distinktivní rysy a především jejich funkce se v jednotlivých jazycích liší. Obecně se však fonémy dělí na vokální (samohlásky) a konsonantické (souhlásky) a další dělení probíhá v rámci těchto dvou základních skupin. Každý jazyk má pak vlastní *fonematický inventář*, jímž se odlišuje od jazyků ostatních.

Dle Léona⁸ je fonologie disciplínou, která studuje formu projevu. Můžeme díky ní srovnávat fonematické inventáře jazyka mateřského a jazyka, který se učíme, rozlišovat fonémy, které jsou jazykům společné a které naopak v jednom či druhém jazyku chybí a je tedy potřeba jim během učení věnovat zvýšenou pozornost. Fonetika se na rozdíl od fonologie zabývá spíše tím, jak se jednotlivé hlásky a zvuky tvoří.

Spisovná výslovnost

Spisovnou výslovností jazyka se zabývá *ortoepie* neboli dle Léona⁹ „zvuková gramatika jazyka“, která určuje vztahy mezi grafickou a zvukovou podobou jazyka a z nich vycházející pravidla správné výslovnosti. Zároveň je ortoepie¹⁰ samotnou realizací správné výslovnosti. Je důležité si uvědomit, že ve všech jazycích včetně francouzštiny většinou existují kromě základní normy také různé další druhy nebo styly výslovnosti. Pro naši práci, která se zabývá výukou francouzštiny jako cizího jazyka, je základem tzv. „*français standard*“. Ani zde však neplatí jediná možnost správné výslovnosti, neboť i spisovná francouzština může být vyslovována různým stylem (nižší, neutrální, vyšší).

⁷ PALKOVÁ, Z. *Fonetika a fonologie češtiny s obecným úvodem do problematiky oboru*. Praha: Karolinum, 1994. str. 134-138 (dále: PALKOVÁ, Z. (1994): str.)

⁸ LÉON, P. *Phonétisme et prononciations du français*. Paris: Nathan, 1992. str. 7

⁹ LÉON, P., *Prononciation du français standard*. Paris: Didier, 1966. str. 5 (dále: LÉON, P. (1966): str.)

¹⁰ DOHALSKÁ, M.; SCHULZOVÁ, O. (2009): 19-20

1.1.2. Společný evropský referenční rámec pro jazyky¹¹

Společný evropský referenční rámec pro jazyky (dále SERR) je dokument Evropské Unie, který „popisuje, co se musí studenti naučit, aby užívali jazyka ke komunikaci, a jaké znalosti a dovednosti musí rozvíjet, aby byli schopni účinně jednat.“¹² Jedná se o oficiální dokument, který by měl sloužit ke sjednocení jazykové výuky v Evropě a položení jejích základních cílů. SERR například definuje šest hlavních jazykových úrovní podle stupně zvládnutí cizího jazyka: A1, A2, B1, B2, C1, C2 a určuje, jakých znalostí a dovedností by měl člověk učící se jazyk dosahovat pro splnění každé z úrovní v různých oblastech. Jednou z těchto oblastí je tzv. *fonologická kompetence* zahrnující znalosti produkce i percepce. Následující tabulka¹³ uvádí míru fonologické kompetence pro jednotlivé jazykové úrovně.

Ovládání zvukové stránky jazyka	
C2	<i>Viz C1</i>
C1	<i>Dokáže správně rozlišit využití intonace a větného přízvuku tak, aby vyjadřoval i nejjemnější významové odstíny.</i>
B2	<i>Osvojil(a) si jasnou, přirozenou výslovnost a intonaci.</i>
B1	<i>Výslovnost je z hlediska artikulace jasná, i když je občas zřejmý cizí přízvuk a občas se objevují chyby ve výslovnosti.</i>
A2	<i>Výslovnost je celkově dostatečně jasná natolik, aby byla srozumitelná, navzdory zcela zřejmému cizímu přízvuku, ale účastníci promluvy budou občas potřebovat, aby bylo zopakováno, co již bylo řečeno.</i>
A1	<i>Výslovnost velmi omezeného repertoáru osvojených slov a frází může být srozumitelná pro rodilé mluvčí, pokud vyvinou určité úsilí a pokud jsou zvyklí na styk s danou jazykovou skupinou.</i>

Tabulka 1: Ovládání zvukové stránky jazyka dle SERR

Je tedy vidět, že i oficiální dokumentace, jíž by se výuka jazyků ve všech členských zemích EU měla také řídit, považuje za nezbytné zvládnutí určitého stupně znalostí a dovedností ve fonetice, aby mohl student postoupit na vyšší jazykovou úroveň. Také mezinárodní jazykové zkoušky se opírají o jednotlivé úrovně znalosti jazyka definované SERR a tedy logicky vždy část bodového ohodnocení věnují výslovnostním kompetencím.

¹¹ *Společný evropský referenční rámec pro jazyky*. Překlad: Ivanová, J., Lenochová A., Linková J., Šimáčková Š. Council of Europe, 2001. (dále SERR: str.)

¹² SERR: 1

¹³ SERR: 119

1.1.3. Hodnocení výslovnosti u studentů

Mluvíme-li o značném významu výslovnosti ve výuce jazyka, nesmíme také zapomenout určit, do jaké míry a jakým způsobem je možné nebo vhodné u studentů výslovnost hodnotit. Často bývá uváděno, že hodnocení výslovnosti v podobě známkování (jako je tomu například u gramatických cvičení a testů) není zcela vhodné, neboť se ve velké míře jedná o záležitost nadání (především hudebního sluchu), které nemají všichni studenti na stejné úrovni. Role nadání v učení se výslovnosti cizího jazyka je sice nepopíratelným nicméně překonatelným faktem, neboť každý žák se může alespoň do určité míry (a také vhodným nácvikem) základní fonetická pravidla naučit, snažit plně pochopit a realizovat. Aby se studenti tato pravidla chtěli učit, musí mít pro ně jejich učení význam a je tedy velmi vhodné upozorňovat je na fakt, že při nedodržení správné výslovnosti může velmi často dojít k významovým změnám a tedy následnému nedorozumění.

Dalším důležitým aspektem je fakt, že hodnotit můžeme jedině to, co jsme schopni žákům správně předat. Než tedy přistoupíme k samotnému hodnocení, musíme si být jisti, že jsme svým studentům dokonalým příkladem správné výslovnosti, srozumitelně jsme jim vysvětlili, jakým způsobem mají také fyzicky jednotlivé zvuky tvořit a vše s nimi řádně procvičili, což je důležité především v raných fázích výuky, než jsou žáci schopni procvičování a učení se výslovnosti i samostatně.

1.2. Francouzský fonetický systém

Jednotlivé jazyky se od sebe liší svým fonematickým inventářem, tedy fonémy, které obsahují. Jejich počet se také v každém jazyce liší, ale všeobecně není vyšší než osmdesát fonémů a pro nás běžné jazyky jich mají většinou mezi třiceti a padesáti.¹⁴ Francouzština rozlišuje 36 fonémů, z nichž je 16 samohlásek, 17 souhlásek a 3 polosouhlásky.

1.2.1. Samohlásky

Francouzský vokální systém je počtem 16 vyslovovaných samohlásek velmi bohatý nejen oproti češtině, ale i ve srovnání s dalšími jazyky. Protože francouzské samohlásky vykazují vlastnosti (zavřenost, otevřenost, zaokrouhlení, nosovost...), které u českých samohlásek neznáme, je osvojení jejich výslovnosti pro české mluvčí velmi obtížné a tvoří tak jednu z nejnáročnějších součástí zvládnutí výslovnosti. Neosvojíme-li si správnou artikulaci některých samohlásek, může se lehce stát, že je zaměníme za jiné a vyslovíme tím pádem zcela jiné slovo, než jsme zamýšleli. Například se může jednat o záměnu hlásek [y] a [u], která je u českých studentů poměrně běžná, a ze zájmena *tu* se tak lehce může stát *tout* a změnit význam celého sdělení.

1.2.1.1. Dělení francouzských samohlásek a jejich vlastností

Francouzské samohlásky mají, jak již bylo zmíněno výše, vlastnosti, s nimiž většinou český mluvčí nemá ve výslovnosti zkušenosti. Podle těchto vlastností se tradičně dělí na následující protichůdné dvojice skupin:¹⁵

samohlásky přední

[i, e, ε, y, ø, œ, ə, a]

samohlásky nezaokrouhlené

[i, e, ε, a]

samohlásky otevřené

[ε, œ, ɔ, a, ɑ]

samohlásky ústní

[i, e, ε, a, y, ø, œ, ə, u, o, ɔ, ɑ]

samohlásky zadní

[u, o, ɔ, ɑ]

samohlásky zaokrouhlené

[y, ø, œ, ə, u, o, ɔ, ɑ]

samohlásky zavřené

[i, e, y, ø, u, o]

samohlásky nosové

[ɛ̃, œ̃, ɔ̃, ɑ̃]

¹⁴ GUIMBRETIERE, E. *Phonétique et enseignement de l'oral*. Paris: Didier, 1994. str. 17 (dále:

GUIMBRETIERE, E. (1994): str.)

¹⁵ DOHALSKÁ, M.; SCHULZOVÁ, O. (2009): 74

Dělení samohlásek shrnuje též tabulka:¹⁶

		přední		zadní
		nezaokrouhlené	zaokrouhlené	zaokrouhlené
ústní	zavřené	[i]	[y]	[u]
	polozavřené	[e]	[ø]	[o]
	neutrální		[ə]	
	polootvřené	[ɛ]	[œ]	[ɔ]
nosové	otevřené	[a]		[ɑ]
		[ɛ̃]	[œ̃]	[õ] [ã]

Tabulka 2: Přehled francouzských samohlásek

Kromě zmíněných hledisek je také důležité rozlišovat u samohlásek jejich *přízvučnost* a *nepřízvučnost*.¹⁷ Samohláska může být označena přízvukem v psané podobě, přesto však není foneticky přízvučná, neboť taková je vždy jediné poslední vyslovovaná samohláska ve slově. Přízvučnost této samohlásky je potom vyjádřena způsobem výslovnosti, jež se liší důrazem, délkou a sníženým či zvýšeným tónem. Například ve slově *cinéma* je tak pouze poslední samohláska [a] samohláskou přízvučnou.

Otevřenost a *zavřenost* a také další vlastnosti samohlásek ovlivňuje zabarvení hlasu neboli *témbr*, jež závisí, kromě vlastní charakteristické barvy hlasu každého jedince, především na postavení jazyka a rtů při výslovnosti. Některé samohlásky ([i], [y], [u]) mají zabarvení stále stejné ve všech pozicích ve slově, ostatní se vyskytují ve dvou i více variantách. Jedná-li se o zavřenou samohlásku, je prostor mezi jazykem a patrem nepatrný, jako například u [i], u samohlásky otevřené typu [a] musí být tento prostor vždy výraznější. Co se týká samohlásek *předních* a *zadních*, závisí jejich výslovnost na postavení jazyka, který je při jejich vyslovování více nebo méně vepředu/vzadu. Samohlásky *ústní* vyslovujeme vždy s výdechem ústy, kdežto u *nosových* vydechujeme zároveň i nosem. *Zaokrouhlenost* (labializace) a *nezaokrouhlenost* samohlásek pak poukazuje na postavení rtů při jejich vyslovování.

Samohláska je dále ve francouzštině základem každé *slabiky* a podle toho, zda je slabika samohláskou zakončena či nikoli, rozlišujeme také otevřenost a zavřenost slabik. Tím ~~pádem~~ můžeme odvodit i to, jak budeme danou samohlásku vyslovovat. Je-li slabika zakončena vyslovenou samohláskou, jedná se o slabiku otevřenou a naopak je-li slabika

¹⁶ DOHALSKÁ, M.; SCHULZOVÁ, O. (2009): 74

¹⁷ LÉON, P. *Prononciation du français standard*. Paris: Didier, 1978. str. 15 (dále: LÉON, P. (1978): str.)

zakončena vyslovenou souhláskou, je zavřená.¹⁸ Pravidla, která se váží k otevřeným a zavřeným přízvukným finálním slabikám, nám mohou pomoci i při osvojování výslovnosti nejedná se však o zákonitosti, které platí vždy a za všech podmínek. Zavřenost a otevřenost slabik souvisí také s *délkou samohlásky*.¹⁹ Samohláska totiž bývá v zavřené přízvukné slabice ještě více prodloužena (takové fonetické dloužení označujeme za pomoci znaku dvojtečky [:]) vždy, pokud se jedná o samohlásku nosovou a samohlásky [o] a [ø] (např. *mange* [mã:ʒ], *il ronfle* [rõ:fl], *mince* [mẽ:s], *la côte* [ko:t], *neutre* [nø:tr]), u ostatních samohlásek pokud po nich následuje [r], [v], [z] a [ʒ] (např. *la chose* [ʃo:z], *le port* [pø:r], *je rêve* [rɛ:v], *rouge* [ru:ʒ]).

Pro učitele je velmi důležité znát charakteristické vlastnosti samohlásek po stránce artikulační i akustické především proto, aby mohl dobře pracovat s chybou žáka. Například pokud žák zaměňuje [i] a [y], je zjevné, že mu činí potíže zaokrouhlení rtů a z toho musíme vycházet při nápravě.²⁰

1.2.1.2. Nosové samohlásky

Těžištěm výzkumné části této práce jsou francouzské nosové samohlásky a schopnost českých mluvčích tyto samohlásky rozpoznat a správně vyslovovat. Jak již bylo zmíněno v tabulce výše, francouzština obsahuje čtyři nosové samohlásky. Z nich nejčastěji užívané jsou tyto tři: [ɛ̃], [õ] a [ã]. Od užívání čtvrté nosové samohlásky [œ̃] se již postupně ustupuje a je většinou nahrazována hláskou [ɛ̃], nicméně i tak se výslovnost [œ̃] zachovává často u neurčitého členu *un*, který je velmi frekventovaný.

Specifikem při výslovnosti nosových samohlásek je výdech současně ústy i nosem, čímž vzniká právě jejich nosovost. Zároveň je důležité, aby i přes nosovost zůstávaly stále „čistými“ samohláskami a nebyla společně s nimi vyslovena i souhláska, která je jejich součástí v podobě psané (N nebo M).

Graficky se tedy nosové samohlásky zaznamenávají vždy za pomoci samohlásky nebo více samohlásek, které jsou následovány souhláskou N, v některých případech i M. O nosovou samohlásku se jedná vždy v následujících případech²¹:

¹⁸ LÉON, P. (1978): 15-16

¹⁹ ABRY, D.; VELDEMAN-ABRY, J. (2007): 29

²⁰ Tamtéž

²¹ ABRY, D.; VELDEMAN-ABRY, J. (2007): 33

1) pokud se v grafické podobě kombinace samohlásky a N nebo M objeví koncové slabice (např. *vin* [vɛ̃], *pan* [pɑ̃]...)

2) pokud se po kombinaci samohlásky a N nebo M v grafické podobě vyskytuje ještě další souhláska jiná než N nebo M (např. *peint* [pɛ̃], *pompier* [pɔ̃pje]...)

Následující tabulky²² shrnují případy, kdy se grafická znázornění „samohláska + N“ nebo „samohláska + M“ vyslovují nosově a kdy ne:

Nosové samohlásky		„Ne-nosové“ samohlásky	
samohláska + koncové N	samohl. + N + souhl. (vyslovená či nikoli)	samohl. + N + samohl. (vyslovená či nikoli)	samohl. + NN + samohl. (vyslovená či nikoli)
<i>vin, pain</i> [vɛ̃] [pɛ̃]	<i>vingtaine, vint</i> [vɛ̃tɛn] [vɛ̃]	<i>vinaigre, mine</i> [vinɛgr] [min]	<i>inné, benne</i> [ine] [ben]
<i>un, quelqu'un</i> [œ̃] [kɛlkœ̃]	<i>untel, uns</i> [œ̃tɛl] [œ̃]	<i>unique, une</i> [ynik] [yn]	<i>tunnel</i> [tynɛl]
<i>plan, en</i> [plɑ̃] [ɑ̃]	<i>planter, plant</i> [plɑ̃tɛr] [plɑ̃]	<i>animé, plane</i> [anime] [plan]	<i>année, canne</i> [ane] [kan]
<i>son, bon</i> [sɔ̃] [bɔ̃]	<i>songe, sont</i> [sɔ̃ʒ] [sɔ̃]	<i>sonoriser, téléphone</i> [sɔ̃nɔʁize] [telefɔ̃n]	<i>donner, donne</i> [dɔ̃ne] [dɔ̃n]

Tabulka 3: Grafické znázornění nosových samohlásek pomocí N

Nosové samohlásky		„Ne-nosové“ samohlásky	
samohláska + koncové M	samohl. + M + P, B (vyslovené či nikoli)	samohl. + M + samohl. (vyslovená či nikoli)	samohl. + MM, MN
<i>essaim</i> [esɛ̃]	<i>grimper, imbécile</i> [grɛ̃tpɛ] [ɛ̃besil]	<i>piment, lime</i> [pimɑ̃] [lim]	<i>immédiat, immobile</i> [imedja] [imɔbil]
<i>parfum</i> [parfœ̃]	<i>humble</i> [hœ̃bl]	<i>parfumer, fume</i> [parfyme] [fym]	-
<i>Adam</i> [adɑ̃]	<i>hampe, jambe</i> [ɑ̃:p] [ʒɑ̃b]	<i>famille, madame</i> [famij] [madam]	<i>flamme, indemne</i> [flam] [ɛ̃dɛmn]
<i>nom</i> [nɔ̃]	<i>pompe, bombe, plomb</i> [pɔ̃:p] [bɔ̃:b] [plɔ̃]	<i>omelette, économe</i> [ɔ̃mlɛt] [ekɔ̃nɔm]	<i>homme, pomme</i> [ɔ̃m] [pɔ̃m]

Tabulka 4: Grafické znázornění nosových samohlásek pomocí M

Šedivě vyznačené plochy v tabulce č. 4 poukazují na velice vzácný výskyt koncovek s M, které se čtou nosově. Nejobvyklejší z těchto koncovek je koncovka -UM, která se však většinou nevyslovuje nosově, ale jako [ɔ̃m] (např. *rhum, maximum*).²³

²² LÉON, P. (1978): 34

²³ LÉON, P. (1978): 35

Zásadním problémem u českých mluvčích bývá většinou neschopnost vyslovovat hlásky skutečně nosově a dále také vzájemné rozlišení především mezi samohláskami [ɛ̃] a [ã]. Je tedy důležité dbát již od počátků výuky na to, aby si studenti co nejlépe osvojili jak artikulaci těchto hlásek, tak také jejich grafickou podobu a tyto znalosti vzájemně propojili tak, aby k chybám nedocházelo.

Nosová samohláska [ɛ̃]

Jedná se o přední nezaokrouhlenou polootevřenou samohlásku, která se artikulací velmi podobá otevřenému [ɛ], od něhož se ovšem liší svou nosovostí, kterou je při výslovnosti nutno po celou dobu zachovat.²⁴

Nosová samohláska [ɛ̃] se nejčastěji vyskytuje v grafické podobě²⁵ jako IN nebo IM (před P a B) a může se ve slově objevit ve všech pozicích (na začátku, na konci i ve středu). V naprosté většině případů obsahuje psaná podoba písmeno I (viz tabulka).

IN	<i>inviter, pincer, vin</i> [ɛ̃vite], [pɛ̃se], [vɛ̃]	AIN	<i>aisni, vaincu, pain</i> [ɛ̃si], [vɛ̃ky], [pɛ̃]	ÉEN	<i>Européen</i> [øʁɔpɛ̃]
IM	<i>impossible, simplicité</i> [ɛ̃pɔsibl], [sɛ̃plisite]	AIM	<i>faim</i> [fɛ̃]	IEN	<i>bientôt, bien</i> [bjɛ̃to], [bjɛ̃]
YN	<i>syndicat</i> [sɛ̃dika]	EIN	<i>teinté, plein</i> [tɛ̃te], [plɛ̃]	YEN	<i>moyen</i> [mwajɛ̃]
YM	<i>symphonie, thym</i> [sɛ̃fɔni], [tɛ̃]	EIM	<i>Reims</i> [rɛ̃:s]	OIN	<i>oindre, coincer, coin</i> [wɛ̃dr], [kwɛ̃se], [kwɛ̃]

Tabulka 5: Grafické znázornění [ɛ̃]

Výše zmíněné grafické záznamy hlásky [ɛ̃] neplatí vždy a za všech okolností. Například u sloves končících v infinitivu na *-IER* (*prier, étudier, ...*) se ve 3. osobě plurálu objevuje koncovka *-IENT*, která se však nikdy nebude vyslovovat nosově (*prient* [pri], *étudiant* [etydi] ...). U sloves typu *venir* se tato koncovka vyskytuje v singuláru a naopak se nosově vyslovuje vždy (*vient* [vjɛ̃]). Pokud se tato koncovka objeví u přídavných jmen nebo podstatných jmen, vyslovuje se též nosově, avšak už ne jako [jɛ̃], nýbrž jako [jã] (*client* [kljã], *patient* [pasjã]). Ve slovech cizího původu, v zeměpisných názvech nebo v odborných výrazech se grafém *-EN* typicky vyslovovaný jako [ã] vyslovuje jako [ɛ̃]. Jsou to například následující slova: *appendice* [apɛ̃dis], *benzine* [bɛ̃zin], *pentagone* [pɛ̃tagɔn] atd.

²⁴ DOHALSKÁ, M.; SCHULZOVÁ, O. (2009): 117

²⁵ Podle: LÉON, P. (1978): 35-36

Nosová samohláska [œ]

Jak již bylo zmíněno výše, samohláska [œ] se dnes již většinou nahrazuje [ɛ], od níž se liší svou labializací.²⁶ Přesto v mluvené řeči ještě stále existuje a její grafická podoba je následující:

UN	<i>un, lundi, aucun</i> [œ], [lœdi], [okœ]
UM	<i>humble, parfum</i> [œ:bl], [parfœ]

Tabulka 6: Grafické znázornění [œ]

Nosová samohláska [ã]

„Francouzské [ã] je velmi otevřená zadní nosová samohláska, kterou vyslovujeme s mírnou labializací, obdobně jako u zadního ústního [ɑ].“²⁷

V grafické podobě²⁸ se nosová samohláska [ã] nejčastěji vyskytuje jako EN a AN nebo EM a AM (před P a B). Opět se ve slově může objevit ve všech pozicích.

EN	<i>entrer, lentement, lent</i> [ãtre], [lãtmã], [lã]	AN	<i>ancree, danser, dans</i> [ã:kr], [dãse], [dã]
AEN	<i>Caen</i> [kã]	AON	<i>paon</i> [pã]
EM + P, B	<i>emporter, temple, temps, embrasser, sembler</i> [ãpõrte], [tã:pl], [tã], [ãbrase], [sãble]		
AM + P, B	<i>ampoule, lampe, Adam, ambulance, jambe</i> [ãpul], [lã:p], [adã], [ãbylã:s], [zã:b]		

Tabulka 7: Grafické znázornění [ã]

Ačkoli je EN typickým grafémem pro hlásku [ã], existují situace, kdy se bude vyslovovat naopak jako [ɛ], na což je třeba pamatovat. Jedná se o následující případy:²⁹

- 1) stojí-li na konci slova, např.: *examen* [egzamɛ], *moyen* [mwajɛ]

²⁶ DOHALSKÁ, M.; SCHULZOVÁ, O. (2009): 123

²⁷ DOHALSKÁ, M.; SCHULZOVÁ, O. (2009): 119

²⁸ Podle: LÉON, P. (1978): 39

²⁹ DOHALSKÁ, M.; SCHULZOVÁ, O. (2009): 119

2) v odborných a přejatých slovech, např: *appendice* [apědis], *referendum* [referědom]

Nosová samohláska [õ]

Nosové [õ] je „zadní zaokrouhlená poměrně zavřená nosová samohláska, kterou vyslovujeme s výraznou labializací.“³⁰ Co se grafického záznamu týká, můžeme se v řadě publikací setkat i se znakem [õ̃], nicméně zavřená podoba [õ] je v současnosti přesnější a tedy i my budeme používat tohoto znaku.

Tato nosová samohláska má stálou grafickou podobu³¹ ON nebo OM (před P a B) a opět se může objevit ve slově ve všech pozicích.

ON	<i>onde, ronde, ton</i> [õ:d], [rõ:d], [tõ]
OM + P, B	<i>pompe, rompt, ombre, bombe, plomb</i> [põ:p], [rõ], [õ:br], [bõ:b], [plõ]

Tabulka 8: Grafické znázornění [õ]

1.2.2. Polosouhlásky

Fonemický inventář francouzštiny obsahuje také hlásky na pomezí souhlásek a samohlásek, nejčastěji označované jako polosouhlásky, lze se však setkat i se starším termínem polosamohlásky. Jedná se o následující tři hlásky: [j], [ɥ] a [w]. Svou výslovností jsou tyto hlásky velmi podobné samohláskám, avšak nemohou mezi ně být zařazeny z toho důvodu, že netvoří jádro slabiky. Nikdy je ovšem také nesmíme rozdělit mezi dvě slabiky jako souhlásku a samohlásku, musí být vysloveny vždy najednou.³²

Polosouhlásky tvoří páry³³ se třemi nejvíce zavřenými samohláskami [i], [y] a [u], z čehož bychom při jejich výslovnosti měli vycházet – nenaučíme-li se správně zmíněné samohlásky, bude pro nás obtížné naučit se vyslovovat polosouhlásky a vzájemně je

³⁰ DOHALSKÁ, M.; SCHULZOVÁ, O. (2009): 121

³¹ Podle: LÉON, P. (1978): 41

³² DOHALSKÁ, M.; SCHULZOVÁ, O. (2009): 128

³³ ABRY, D.; VELDEMAN-ABRY, J. (2007): 31

rozlišovat. Následující tabulka³⁴ uvádí příklady výslovnosti daných samohlásek v protikladu k polosouhláskám:

	Samohlásky				Polosouhlásky	
	Dvě souhlásky před <i>I, OU, U</i> v jedné slabice				Jedna souhláska před <i>I, OU, U</i> v jedné slabice	
	obecná tendence		výjimky		obecná tendence	
[i] [j]	[i] plier plions oublia ouvrier vendriez peuplier	[pli-e] [pli-ø] [u-bli-a] [u-vri-e] [vã-dri-e] [pœ-pli-e]	-	-	[j] pied pion diable dernier vendiez papier	[pje] [pjø] [djabl] [dɛr-nje] [vã-dje] [pa-pje]
[u] [w]	[u] ébloui clouer brouette renflouer	[e-blu-i] [klu-e] [bru-ɛt] [rã-flu-e]	označení <i>oi</i> [wa] froid gloire étroit trois	[frwa] [glwa:r] [e-trwa] [trwa]	[w] Louis louer alouette fouet	[lwi] [lwe] [a-lwɛt] [fwɛ]
[y] [ɥ]	[y] cruelle monstreux truelle fluet	[kry-ɛl] [mõ-stry-ø] [try-ɛl] [fly-ɛ]	označení <i>ui</i> [ɥi] fruit bruit pluie truite	[frɥi] [brɥi] [plɥi] [trɥit]	[ɥ] ruelle vertueux actuelle muet	[rɥɛl] [vɛr-tɥø] [ak-tɥɛl] [mɥɛ]

Tabulka 9: Příklady výslovnosti polosouhlásek v protikladu k samohláskám

1.2.3. Souhlásky

Ve francouzštině se tradičně rozlišuje 17 souhlásek, přičemž v některých děleních je zahrnuta také hláska [j] (řazená jindy pouze mezi polosouhlásky). Izolovaně jsou francouzské souhlásky poměrně podobné těm českým, avšak liší se napjatostí při výslovnosti a přísným dodržováním znělosti (záměna znělých a neznělých souhlásek může vést ke změně významu slova nebo jeho gramatické kategorie – viz např. *vif* x *vive*). Ve výsledku se tak v mluvené řeči mohou francouzské souhlásky zdát odlišné, což je zapříčiněno především odlišným

³⁴ DOHALSKÁ, M.; SCHULZOVÁ, O. (2009): 132

hláskovým okolím, tedy jejich spojením se samohláskami a polosouhláskami, které z češtiny neznáme.³⁵

1.2.3.1. Dělení francouzských souhlásek a jejich vlastnosti

Francouzské souhlásky dělíme³⁶ podle způsobu artikulace do dvou základních skupin: *závěrové* a *úžinové*. Závěrové souhlásky vyžadují uzavření proudění vzduchu v momentě jejich vyslovení. Patří sem následující hlásky: [p], [t], [k], [b], [d], [g]. U ostatních – úžinových a nosových souhlásek je proudění vzduchu zachováno. Dále dělíme souhlásky na *znělé* a *neznělé* podle toho, zda zapojujeme při jejich výslovnosti hlasivky. Neznělé souhlásky jsou následující: [p], [t], [k], [f], [s], [ʃ]. Ostatní souhlásky jsou znělé, neboť při jejich výslovnosti hlasivky vibrují. Na rozdíl od samohlásek, které jsou akusticky založeny na rezonanci, souhlásky jsou založeny na šumu, který může být doplněn tónovou složkou.

Dále souhlásky rozlišujeme podle místa artikulace a dělíme je tak na: *bilabiální* (labia-
rty), *labiodentální* (dentes-zuby), *prealveolární* (alveoly-dásně), *postalveolární*, *palatální* (palatum-tvrdé patro), *velární* (velum-měkké patro), popřípadě *uvulární* (uvula-čípek). Dělení shrnuje následující tabulka:³⁷

		1	2	3	4	5	6	7	8		
způsob artikulace	závěrové	p		t				k		neznělé	ústní
		b		d				g		znělé	
		m		n			ɲ			znělé	
	úžinové		f	s		ʃ				neznělé	ústní
			v	z	l	ʒ	j	r	(ʀ)	znělé	
		1	2	3	4	5	6	7	8		
		místo artikulace ³⁸									

Tabulka 10: Dělení francouzských souhlásek

³⁵ DOHALSKÁ, M.; SCHULZOVÁ, O. (2009): 137

³⁶ Podle: LÉON, P. (1978): 74

³⁷ Podle Rigaulta, cit. z: DOHALSKÁ, M.; SCHULZOVÁ, O. (2009): 136

³⁸ Vysvětlivky: 1 = bilabiální, 2 = labiodentální, 3-4 = prealveolární, 5 = postalveolární, 6 = palatální, 7 = velární, 8 = uvulární

1.2.4. Návaznost francouzských souhlásek a samohlásek³⁹

Ve francouzské výslovnosti existuje několik typů návaznosti, jež nám dovoluje spojovat jednotlivá slova do větších rytmických celků, neboť jedno slovo většinou nepředstavuje samostatný celek. Existují tři základní typy návaznosti, jimiž jsou: *élision*, *enchaînement* a *liaison*. Díky nim je projev plynulý a souvislý.

Élision

Elize je odebrání samohlásky [a], [ə] či [i] na konci slova, jak v psané, tak i v mluvené podobě, pokud další slovo začíná též na samohlásku nebo *h muet*. Tím se dvě slova propojí a výslovnost se zjednoduší. Př.: *la + amie → l'amie*, *si + il → s'il*, *le + homme → l'homme*, *que + elle → qu'elle* atd.

Enchaînement

V případě *enchânement* se jedná o provázání vyslovované koncové souhlásky jednoho slova se samohláskou na začátku následujícího slova, čímž se vytvoří slabika propojující obě slova. Př.: *une amie* [ynalmi], *une grande amie* [ynlgrã|da|mi].

Liaison

Liaison se česky nazývá vázání – jedná se o propojení (provázání) koncové souhlásky jednoho slova s počáteční samohláskou následujícího slova. Na rozdíl od *enchaînement* provazujeme souhlásku, která se v izolovaném postavení nevyslovuje, ale pokud po ní následuje slovo začínající na samohlásku nebo *h muet*, vyslovíme ji. Historicky se jedná o přetrvání *enchaînement* u koncových souhlásek, které se dříve vyslovovaly, ale dnes již nikoli.

Liaison se týká pouze následujících hlásek: [z], [t], [n], [r], [p] a [g], přičemž úplně nejčastěji se vykytuje u [z] a také u [t] a [n]. Příklady: *les enfants* [lezãfã], *chez elle* [ʒezɛl], *vous avez* [vuzavɛ], *petit homme* [ptitòm], *mon ami* [mõnami], *premier étage* [prɛmjɛretaz] atd.

Existují dvě základní pravidla: 1) *liaison* se nevyskytuje nikdy po přízvučném slově, tedy na konci rytmické skupiny, 2) *liaison* se tvoří mezi nepřízvučným a přízvučným slovem, tedy uvnitř rytmické skupiny. Rozlišujeme tři typy vázání: povinné, fakultativní a zakázané.

³⁹ Podle: LÉON, P. (1978): 118-120

Povinné vázání bychom měli užít vždy, nezávisle na stylu promluvy, fakultativní se užívá jen někdy a závisí na mluvním stylu, zakázané se neužívá nikdy. Povinná *liaison* neslouží pouze k provázání jednotlivých slov a zjednodušení vyslovování, ale má především funkční vlastnosti – rozpoznání plurálu atd. V následující tabulce⁴⁰ jsou uvedeny jednotlivé případy užití *liaison*.

Liaison obligatoire	Liaison facultative	Liaison interdite
Déterminant + nom/adjectif Adjectif + nom <i>les enfants</i> <i>les autres enfants</i>	Nom pluriel + adjectif <i>les enfants innocents</i>	Nom + adjectif/verbe <i>un savant # anglais</i> <i>sa maison # est là</i>
Pronom + verbe <i>vous êtes</i> <i>on a faim</i> Verbe + pronom <i>ont-ils...</i>	Verbe + verbe/préposition <i>je suis allé</i> <i>je vais essayer</i> <i>je vais à Paris</i>	Inversion du pronom + verbe (question) <i>Qu'a-t-on # envoyé ?</i>
Préposition + déterminant + pronom (en, dans, sous, chez, sans) <i>dans un an</i> <i>chez elle</i> Adverbe (monosyllabe) + adjectif <i>très utile</i> <i>trop important</i> Conjonction <i>quand il pleut</i> + dans l'expression <i>Quand est-ce que... ?</i>	Préposition + déterminant Adverbe (polysyllabe) + adjectif <i>pendant un an</i> <i>toujours utile</i>	ET <i>lui et # elle</i> Quand, comment, combien (interrogatif) <i>Quand # est-il parti ?</i> <i>Comment # êtes-vous entré ?</i> <i>Combien # êtes-vous ?</i>
Expressions figées <i>Comment allez-vous ?</i> <i>tout à coup</i> <i>de temps en temps</i>	Négation + verbe/adverbe <i>Il n'est pas arrivé.</i> <i>Il n'est pas encore là</i>	Avant un <i>h</i> aspiré <i>en # haut, le # huit</i> Après le chiffre cent <i>le cent # unième</i> et avant les chiffres <i>un</i> et <i>onze</i> <i>dans # onze jours</i> <i>Donne m'en # un</i>

Tabulka 11: La liaison

⁴⁰ Podle: ABRY, D.; VELDEMAN-ABRY, J. (2007): 23

1.3. Rozdíl mezi českým a francouzským fonetickým systémem

Čeština a francouzština jsou jazyky pocházející z různých jazykových větví a je tedy zřejmé, že také jejich fonetické systémy se od sebe budou lišit v mnoha různých aspektech. Již hlavní téma této práce, tedy nosové samohlásky, tvoří jednu z odlišných oblastí obou systémů, neboť v češtině podobné hlásky vůbec neexistují. Celkově se oba jazyky odlišují počtem souhlásek, kterých má více čeština, i počtem samohlásek, kterých má naopak více francouzština. Ve francouzštině dále nalezneme polosouhlásky, které v češtině chybí, ačkoli [j], avšak v podobě souhlásky, v našem jazyce existuje. Zásadní rozdíl však netkví ani tak v odlišném počtu souhlásek či samohlásek, jako spíše ve způsobu jejich výslovnosti.

1.3.1. Samohlásky

Český vokální systém obsahuje 10 hlásek, které jsou charakterizovány svou délkou – každá samohláska existuje v krátké a dlouhé podobě. Jedná se o následující fonémy: [a], [a:], [ɛ], [ɛ:], [ɪ], [i:], [ɔ], [ɔ:] a [ʊ], [u:]. Jejich grafická podoba se zaznamenává pomocí 13 grafémů: *a, á, e, é, i, í, y, ý, o, ó, u, ú, ů*. Ve francouzštině není délka samohlásky natolik určující, aby mohla změnit význam slova jako v češtině, prodloužené samohlásky sice existují (viz výše), ale nikoli jako samostatné fonémy. Pokud se francouzská samohláska prodlouží, někdy např. v přízvukném postavení, význam slova se tím nezmění.

Pro artikulaci českých samohlásek je stěžejní horizontální a vertikální postavení jazyka a také postavení rtů (zaokrouhlené, nezaokrouhlené). Následující tabulka⁴¹ uvádí rozdělení českých samohlásek:

podle polohy jazyka	přední	střední	zadní
vysoké	[i:] [ɪ]		[ʊ] [u:]
středové	[ɛ:] [ɛ]		[ɔ] [ɔ:]
nízké		[a] [a:]	
podle postavení rtů	nezaokrouhlené		zaokrouhlené

Tabulka 12: České samohlásky

Francouzský vokální systém je daleko bohatší, než vokální systém češtiny. Obsahuje celkem 16 hlásek, z nichž mnohé v češtině vůbec neexistují. Jsou to především 4 nosové samohlásky [ɛ̃], [ã], [õ] a [œ̃], dále potom přední zaokrouhlené samohlásky [y], [ø] a

⁴¹ PALKOVÁ, Z. (1994): 171

[œ] a také hláska [ə]. Rozdíl obou systémů tkví také ve vlastnostech otevřenosti a zavřenosti u samohlásek typu E, O a Œ.⁴² České samohlásky podle otevřenosti nerozlišujeme a bývají souhrnně řazeny do skupiny středně otevřených hlásek – jejich stupeň otevřenosti se nachází obecně někde mezi otevřeností a zavřeností samohlásek francouzských. Celkově je artikulace francouzských samohlásek daleko přesnější, neboť se rozlišují podle více distinktivních rysů, než samohlásky české, a každá nepřesnost také může zapříčinit záměnu slov, jež se často liší pouze jednou samohláskou.

čeština	francouzština
Samohlásky A-ové	
[a] [a:]	[a] [a]
Samohlásky E-ové	
[ɛ] [ɛ:]	[e] [ɛ] [ø] [œ] [ə]
Samohlásky I-ové	
[ɪ] [i:]	[i] [y]
Samohlásky O-ové	
[ɔ] [ɔ:]	[o] [ɔ]
Samohlásky U-ové	
[ʊ] [u:]	[u]
Samohlásky nosové	
	[ɛ̃] [ɔ̃] [ɑ̃] [œ̃]

Tabulka 13: Srovnání českých a francouzských samohlásek

⁴² DOHALSKÁ, M.; SCHULZOVÁ, O. (2009): 71

1.3.2. Souhlásky⁴³

Na rozdíl od systému vokálního je konsonantický systém češtiny bohatší než ten francouzský. V češtině existují navíc tzv. polozávěrové souhlásky [c] a [č], dále souhlásky [h] (viz níže) a [x] nebo [ř]. Také [tʰ] a [dʰ] existují ve francouzštině pouze jako varianty hlásek [t] a [d] v kombinaci s [i] nebo [j], nikoli jako samostatné fonémy. Dalším rozdílem je, že ve francouzštině neexistují souhlásky, které by byly slabikotvorné tak, jako je tomu v češtině u [l] a [r].

Podobně jako tomu bylo u vokálů, i francouzské konsonanty se vyslovují přesněji než české. Ve francouzštině je velmi důležité dbát na znělost a neznělost koncových souhlásek, neboť ta má často funkční charakter. Jednotlivé souhlásky jsou ve francouzštině podobné kvality jako v češtině, avšak je důležité dbát jejich hláskového okolí, které je odlišné.

Grafický znak *h*⁴⁴

Jedním z častých problémů bývá především pro žáky začátečníky *h*, které existuje ve francouzštině pouze v podobě grafického znaku a není zvykem jej číst tak, jako je tomu v češtině. Přesto, že jej obvykle nečteme, existují dva druhy tohoto *h*, které mají různou funkci.

1) *h muet* neboli němé *h*, které nemá ve výslovnosti žádný význam; např.: *l'herbe* [lɛrb], *l'horizon* [lɔrizɔ̃], *l'humeur* [lymœr]...

2) *h aspiré*, které ačkoli se nevyslovuje, výslovnost ovlivňuje, neboť před ním v psané podobě netvoříme elizi a také před ním nikdy nevážeme; např.: *les haricots* [lelariko], *le héros* [lə|ɛro]...

⁴³ Podle: DOHALSKÁ, M.; SCHULZOVÁ, O. (2009): 135-137

⁴⁴ Podle: DOHALSKÁ, M.; SCHULZOVÁ, O. (2009): 170-171

1.4. Strategie výuky francouzské výslovnosti

Mluvíme-li o výuce výslovnosti, máme na mysli zapojení poznatků z fonetiky, fonologie a příbuzných oborů do běžné výuky tak, aby žáci získali správné návyky a byli schopni používat mluvený jazyk v přirozených situacích srozumitelně a zároveň sami porozuměli roditelům i jiným mluvčím tohoto jazyka.

Základním předpokladem je, že se žáci postupně seznámí s fonematickým inventářem daného jazyka i prostřednictvím mezinárodní fonetické abecedy (API = Alphabet phonétique internationale), jejíž znalost je stěžejní především pro pozdější samostatný nácvik výslovnosti například u neznámých slov, neboť fonetická transkripce jednotlivých slovíček je součástí každého slovníku. Žáci by měli být schopni jednotlivé hlásky správně artikulovat, mít základní přehled o tom, jakým způsobem jednotlivé zvuky tvoříme, kdy a jak zapojujeme při jejich výslovnosti jazyk, rty či zuby, tedy zvládat projev na segmentální úrovni. Neméně důležitá je pak suprasegmentální úroveň mluvené řeči (též prozodie), kam spadá problematika celkového přízvuku, intonace a rytmu v mluveném projevu.

K dosažení výše zmíněných cílů se využívá různých metod korektivní fonetiky a množství strategií vycházejících z jednotlivých didaktických přístupů. V následujících odstavcích bude shrnuto a na příkladech ukázáno, jakými způsoby lze osvojování správné výslovnosti s žáky procvičovat.

1.4.1. Základní metody korektivní fonetiky⁴⁵

Fonetika se stala součástí vzdělávacího procesu na konci devatenáctého století se zavedením mezinárodní fonetické abecedy. Od té doby se její význam ve výuce a přístup k ní různým způsobem mění a vyvíjí, nicméně zůstává stále důležitou součástí vyučování cizímu jazyku. Postupně se vyvíjejí tři základní metody fonetické korekce, v nichž se mísí vědomý a nevědomý přístup k učení se správné výslovnosti: metoda artikulační, metoda náslechu modelů a metoda fonologických opozic.

Metoda artikulační

Jedná se o metodu, která dominovala až do 70. let 20. století a je založena především na velmi přesné znalosti fungování fonačního ústrojí. Tato metoda předpokládá důkladnou analýzu a následné procvičování pohybů, které vedou k vyslovení jednotlivých hlásek, na

⁴⁵ Dle: GUIMBRETIERE, E. (1994): 45-47

základě kreslených schémat. Právě díky artikulační metodě se tato schémata rozvinula do podoby, v níž jsou dodnes zobrazována v učebnicích fonetiky. Metoda bohužel nepočítá s individualitou žáků a tedy s faktem, že ne každý je schopen stejně naplno ovládat pohyby fonačního ústrojí.

Metoda náslechu modelů

Tato metoda je založena na poslechu modelových nahrávek správné výslovnosti prostřednictvím různých přístrojů a rozvíjí se teprve s rozšířením nahrávací techniky. Její součástí jsou ve své době zcela revoluční jazykové laboratoře. Nácvik je zde založen spíše na intuitivním napodobování slyšeného. Výhodou je možnost velmi pozorného naslouchání modelu, jímž navíc není učitel, který nemusí být vždy rodilým mluvčím. Nevýhodou může být pro žáka mechanická činnost opakování něčeho, čemu tak úplně nerozumí.

Metoda fonologických opozic

Metoda je založena na principu rozpoznávání jednotlivých fonémů, které jsou na základě svých odlišných distinktivních rysů rozděleny do protikladných dvojic, tzv. minimálních párů. K rozpoznávání má docházet na základě poslechu dvojic slov, které se zpravidla liší pouze jednou hláskou. Předpokladem je opět, podobně jako v metodě artikulační, dobrá znalost a hlavně schopnost rozpoznání jednotlivých fonémů.

1.4.2. Další vývoj strategií pro výuku výslovnosti

Kromě základních metod zmíněných výše můžeme v jednotlivých didaktických přístupech vyvinutých později spatřovat ještě další pojetí zařazení fonetiky do výuky jazyků. Opět se objevuje zásadní rozpor mezi tím, zda má být výuka spíše intuitivní či uvědomělá.

Audioorální metoda⁴⁶

Tato metoda je poměrně silně založena na metodě náslechu modelů v jazykových laboratořích. Opírá se o poznatky B. F. Skinnera a behaviorismu (např. teorie: stimul – reakce – upevnění) a ctí následující principy: nácvik v situacích simulujících reálné řečové chování, mechanický proces učení a vytváření automatismů, okamžité opravování chyb – chyby nelze tolerovat. Předpokládá se, že učitel, na základě rozdílů mezi mateřským a cizím jazykem, předem stanoví oblasti, ve kterých by žáci mohli chybovat, a na ně se zaměřuje

⁴⁶ FENCLOVÁ, M. (2003): 31

v procvičování o to více. Stejně jako u metody náslechu modelů, je audioorální metodě vytýkána mechaničnost učení, zároveň se však v praxi ukazuje, že pokud se tento způsob procvičování zapojuje do výuky v přiměřeném množství, je velmi účinný.

Kognitivní metoda⁴⁷

Kognitivní metoda se opírá o poznatky lingvisty N. Chomského a dále o teorii kognitivních stádií vývoje jedince J. Piageta. Na základě druhé jmenované teorie se dochází k závěrům, že není vhodné učit žáky cizí jazyk jen za pomoci pouhého napodobování vzorů, ale je vhodné, aby osvojování cizího jazyka probíhalo na uvědomělé bázi, neboť se s ním začíná ve čtvrté až páté fázi kognitivního vývoje, tedy v době, kdy jsou již jedinci schopni konkrétních a později logických myšlenkových operací. V rámci fonetiky se metoda zaměřuje především na zvládnutí artikulace, žákům jsou explicitně představeny rozdíly mezi hláskami mateřského a vyučovaného jazyka, jen okrajově se věnuje suprasegmentálním složkám výslovnosti. Nicméně na zvládnutí všech fonetických jevů se příliš striktně netrvá.

Verbotonální metoda⁴⁸

Z didaktické metodologie SGAV (*structuro-globale audio-visuelle*) vychází tzv. verbotonální (též akustická) metoda korektivní fonetiky. Ta je založena na principu, že žák vyslovuje špatně, protože špatně slyší (tzv. fonologická hluchota). Je tedy nutné nejprve žáka naučit „lépe slyšet“. Verbotonální metoda začíná s nácvikem rytmu, intonace a celkově vyčleňuje prozodii větší prostor. Podle jednoho z tvůrců metody, P. Guberiny, usnadňuje totiž zvládnutí suprasegmentální úrovně artikulaci jednotlivých fonémů. Jednotlivosti jsou zde tedy vyvozovány na pozadí celku.

V pozdějším období (od 70. let 20. století) dochází k převaze komunikativního přístupu (*approche communicative*) v didaktice cizích jazyků a s ním také k upozadění fonetiky. V komunikativním přístupu není totiž důležité ani tak správně vyslovovat, jako spíše být pochopen. Později, v 80. a 90. letech se didaktické metodologie vyznačují eklekticismem, tedy jakýmsi výběrem poskládaným z dříve objevených metod, objevují se také různé metody alternativní. Základ, ze kterého se nakonec čerpá dodnes, zůstává neměnný a je především na učiteli, jaké zvolí strategie vzhledem k tomu, co potřebuje žákům předat, a jací oni žáci jsou.

⁴⁷ FENCLOVÁ, M. (2003): 32

⁴⁸ FENCLOVÁ, M. (2003): 33-34, ABRY, D.; VELDEMAN-ABRY, J. (2007): 53

1.4.3. Konkrétní příklady cvičení výslovnosti nosových samohlásek

Champagnes-Muzar a Bourdages uvádějí šest po sobě následujících fází výuky výslovnosti⁴⁹, během nichž by se mělo využívat postupně různých druhů aktivit vedoucích k tomu, aby byli žáci nakonec schopni samostatné spontánní produkce. V první fázi (*sensibilisation aux faits phonétiques*) by se měl žák seznámit s výslovnostními specifiky studovaného jazyka, jak na poli artikulace, tak prozodie. V druhé fázi (*discrimination auditive*) by již žák měl být schopen dané aspekty rozpoznat při poslechu. Ve třetí fázi (*intégration corporelle*) by mělo dojít k seznámení s podstatou tvoření jednotlivých fonémů, žáci by se měli dozvědět, jakým způsobem by měli zapojit rty a jazyk nebo jako by měli dýchat při vyslovování jednotlivých hlásek. Čtvrtá fáze (*association code oral/code écrit*) představuje propojení grafické a zvukové podoby jazyka. Pátá fáze (*production dirigée*) je předstupněm samostatné žákovy produkce, jedná se o automatizování dosud získaných vědomostí a dovedností. V šesté fázi (*production spontanée*) žák již zcela samostatně využívá naučených a zautomatizovaných poznatků ve spontánních mluvních situacích.

Pokusme se tedy aplikovat tyto fáze výuky na konkrétní příklad nosových samohlásek. V první fázi by mělo dojít k tomu, že se žáci nejprve pomocí poslechu seznámí s existencí nosových samohlásek, zároveň sledují suprasegmentální rovinu výslovnosti. V této fázi může být užitečné například i sledování videí, na nichž lidé hovoří francouzsky a jsou vidět pohyby jejich úst atd.

Ve fázi druhé by měla následovat řada diskriminačních cvičení, tato fáze je pro začátečníky velmi důležitá. Žáci během ní porovnávají a rozlišují různé hlásky. Využívá se zde výše zmíněné metody minimálních párů, ale i vícečetných skupin slov, která podobně znějí, avšak vždy se nějakým způsobem minimálně liší, dále se také mohou porovnávat podobné hlásky jazyka vyučovaného a jazyka mateřského atd. V případě nosovek se dá pracovat například s následujícími skupinami slov a jejich rozpoznáváním:

[ɛ̃]	[ɑ̃]	[ɔ̃]	[ã]
<i>cinq</i>	<i>cent</i>	<i>blond</i>	<i>blanc</i>
<i>enfin</i>	<i>enfant</i>	<i>dont</i>	<i>dent</i>
<i>romain</i>	<i>roman</i>	<i>montez</i>	<i>mentez</i>
<i>intérieur</i>	<i>antérieur</i>	<i>longue</i>	<i>langue</i>
<i>pincer</i>	<i>penser</i>	<i>plomb</i>	<i>plan</i>

Tabulka 14: Protiklady nosových samohlásek I

⁴⁹ CHAMPAGNE-MUZAR, C.; BOURDAGES, J. (1998): 50-52

[ɛ]	[ã]	[õ]
<i>bain</i>	<i>banc</i>	<i>bon</i>
<i>faim</i>	<i>faon</i>	<i>font</i>
<i>frein</i>	<i>franc</i>	<i>front</i>
<i>sain</i>	<i>sang</i>	<i>son</i>
<i>vin</i>	<i>vent</i>	<i>vont</i>

Tabulka 15: Protiklady nosových samohlásek II

Ve fázi třetí se již přistupuje k samotnému praktikování jednotlivých tónů, kdy je žákům podrobně vysvětleno, jakým způsobem je mají tvořit, čím se od sebe tóny liší, co je to zavřenost a otevřenost, jak jí dosáhnout atd. Opět nám zde poslouží protiklady slov, využívá se také zapojení dalších pohybů těla, které mnohdy výslovnost zjednoduší.

Ve fázi propojení grafické a zvukové stránky jazyka se dá pracovat opět s různými typy cvičení, na nichž se ukazuje vztah mezi těmito dvěma podobami jazyka. Například žák z dané nabídky napsaných slov vybírá to, které slyšel na nahrávce, dále se dá využít metody diktátu nebo čtení nahlas s následnou korekcí. Je dobré různé metody střídát.

Ve fázi páté žáci trénují, co se doposud naučili prostřednictvím cvičení, v nichž se mísí předchozí fáze výuky. Patří sem například cvičení nápodoby spojená a diskriminačními cvičeními nebo různé typy transformačních cvičení, kdy žáci zadaným způsobem přetvářejí obsah, který slyšeli.

Tímto sledem se postupně dojde k poslední fázi výuky, kdy jsou již žáci schopni samostatně mluvit v různých situacích – účastnit se rozhovorů, vysvětlovat pojmy, přednášet krátké referáty apod.

Jak tedy vidíme, ve výuce francouzské výslovnosti je vhodné dodržovat určitých návazností a žáky systematicky připravovat na spontánní projev za pomoci různých druhů aktivit, které by se měly ve výuce co nejvíce prostřídat.

2. Experimentální část

2.1. Cíl výzkumu

Cílem výzkumu v oblasti výslovnosti nosových samohlásek je stanovit, jak vysoké úrovně výslovnosti dosahují studenti francouzštiny na střední škole a také na začátku prvního ročníku vysokoškolského studia (tedy těsně po opuštění střední školy), a do jaké míry jsou vůbec schopni při četbě textu rozpoznat a následně správně přečíst/vyslovit jednotlivé nosové samohlásky. Východiskem výzkumu je předpoklad, že studenti, se kterými jsem se doposud setkala, bohužel zpravidla příliš vysoké úrovně výslovnosti těchto samohlásek nedosahují. Výzkumem chci tedy tento předpoklad potvrdit či vyvrátit a vyvodit celkové závěry týkající se úrovně výslovnosti studentů francouzštiny.

2.2. Metodologie výzkumu

Podkladem pro výzkum jsou nahrávky čteného francouzského textu o rozsahu 145 slov (viz níže). Text byl připraven výzkumu na míru, obsahuje tedy velmi mnoho nosových samohlásek (celkem 54 výskytů). Zároveň bylo dbáno na to, aby se nosové samohlásky [ɛ̃], [õ] a [ã] objevily v textu v podobném poměru. Byla také zvolena co možná nejjednodušší slovní zásoba, které by studenti i té nejnižší úrovně (studující čtvrtým rokem) mohli porozumět. Text byl poté předložen k četbě 95 různým studentům francouzštiny odlišných úrovní (od gymnázia po bakalářské studium) a zaznamenán pomocí diktafonu. Studenti měli možnost si text těsně před nahráváním pročíst, aby alespoň zhruba věděli, o jaký druh textu se jedná, a krátce se s ním seznámili.

Nahrávky byly analyzovány především poslechem a následným posouzením úrovně výslovnosti zkoumaných studentů, zároveň byly u několika vybraných nahrávek pro ilustraci pořízeny spektrogramy v programu WinPitch prof. Philippa Martina. Z každého ročníku středoškolských studentů bylo základním poslechem vybráno několik studentů nižší a vyšší úrovně, jejichž projev byl následně zkoumán podrobnější analýzou, stejně tak tomu bylo ve skupině studentů vysokoškolských. Poté byla porovnána také celková úroveň studentů střední školy a bakalářského programu na základě analýzy krátkých úseků všech pořízených nahrávek. V poslední části výzkumu byly nahrávky četby českých studentů pro ilustraci srovnány taktéž s nahrávkami rodilých mluvčích za pomoci výše zmíněných spektrogramů.

2.2.1. Nahrávaný text

Znění textu se zvýrazněnými nosovkami:

La famille Martin

*Les Martin sont quatre – deux **enfants**, Pauline et Romain, et les parents. Quand les **enfants** sont à l'école, les **parents** travaillent. Maman est **comptable** et papa est **médecin**. Pauline aime **bien** chanter et elle joue aussi du **violon**. Elle a du **talent**. Romain est **un** petit **peintre** (il n'a que **cinq ans**). Quand les **Martin** sont tous à la maison, ils jouent à la **pétanque** dans le **jardin**. S'il fait froid, ils aiment **bien** développer les photos dans la salle de **bains**. Après, ils les **pincent** sur la corde à **linge**. Ils **en ont** presque **cinq cents**. Ils **vont** aussi au **cinéma**. Les **parents** aiment boire du **vin**. Maman aime aussi lire de **bons romans** **longs**. Et **enfin**, est-ce qu'ils aiment les animaux ? **Bien** sûr, ils **ont un chien** et **un cochon** d'**Inde**.*

Fonetický přepis:

[lalfamij|martẽ]

[le|martẽ|sõ|katr-døz-ãfã|põlin|e|rõmẽ|e|le|parã|| kã|lez-ãfã|sõt-allekol|le|parã|travaj||
mamã|e|kõta:bl|e|papa|e|medsẽ|| põlin|ẽm|bjẽ|fãte|e|el|zũ|osi|dy|vjõlõ|| e|a|dy|talã|| rõmẽ|et-
ã|põt|pẽtr(il|na|kõ|sẽk|ã)|| kã|le|martẽ|sõ|tus|a|la|mẽzõ|il|zũ|a|la|petãk|dã|lõ|zardẽ||
sil|fẽ|frwa|ilz-ẽm|bjẽ|devlope|le|foto|dã|la|sal|dõ|bẽ|| apre|il|le|pẽs|syr|la|kord|a|lẽ:z|| ilz-ãn-
õ|prẽskõ|sẽk|sã|| illvõt-osilõlsinẽmall le|parã|ẽm|bwar|dy|vẽ|| mamã|ẽm|osi|li.r|dõ|bõ|romã|lõ||
e|ãfẽ|ẽ-sk-ilz-ẽm|lez-animo?|| bjẽ|syr|ilz-õ|ã|fjẽ|ẽ|ã|kõ|fõ|d-ẽd||]

2.3. Popis zkoumaného souboru

Zkoumaný soubor sestává jednak ze studentů střední školy – gymnázia a dále také ze studentů francouzštiny na pedagogické fakultě. Skupinu studentů gymnázia tvoří celkem 45 jedinců ze čtyř různých ročníků téže školy (osmiletého gymnázia), kteří studují francouzštinu v délce od čtyř do sedmi let. Skupinu univerzitních studentů tvoří 50 studentů prvního semestru prvního ročníku bakalářského studia. Studenti středoškolští tedy pocházejí všichni ze stejné školy, na které se zároveň poprvé setkali s výukou francouzského jazyka, mnohdy pod vedením téhož učitele, kdežto studenti fakulty za sebou mají výuku jazyka na různých středních školách. Pro srovnání bylo též pořízeno šest nahrávek rodilých mluvčích.

Pro zachování anonymity účastníků výzkumu byly jednotlivé nahrávky označeny následujícími kódy. Například student gymnázia z 5. ročníku je označen kódem G5_7, kde G je označení pro gymnázium, 5 číslo ročníku a 7 pořadové číslo v seznamu nahrávek. Pro ročníky jsou použita čísla od 5 do 8 a v každém ročníku je nahráno nejvýše 11 studentů. Pro studenty vysokoškolské je použit analogicky například kód B_12, kdy B znamená zkratku pro studenta bakalářského oboru a 12 je pořadové číslo v seznamu nahrávek. Vysokoškolští studenti jsou tedy označeni písmenem B a čísla od 1 do 50. Rodilí mluvčí jsou označeni písmenem L a číslem od 1 do 6.

2.3.1. Popis jednotlivých skupin

Skupina G5

Skupina G5 je tvořena 11 studenty s velmi nízkou úrovní výslovnosti. Francouzštinu se učí čtvrtým rokem, ale v prvním roce, kdy se jazyk učili, nebyl dodržen plán, neboť výuka téměř neprobíhala. Poté studenti získali novou učitelku, se kterou se snažili plán doslova dohnat. Tyto změny a absence pokroku v prvním roce studia mohly mít výrazný vliv na pozdější výsledky.

Skupina G6

Tuto skupinu tvoří 12 studentů učící se francouzštinu pátým rokem. Jejich úroveň výslovnosti je kolísavá, celkově však lepší než úroveň předchozí skupiny. V průběhu studia se u nich vystřídaly všechny tři učitelky FJ, které na škole působí. Najdou se zde jedinci s velmi slabou úrovní výslovnosti, avšak i několik studentů s poměrně dobrou základní znalostí.

Skupina G7

Skupina je tvořena 11 studenty. Úroveň jejich výslovnosti je opět velmi nízká, především vzhledem k faktu, že se učí francouzštinu již šestým rokem. Studenti většinou nemají zažitá ani základní pravidla výslovnosti.

Skupina G8

Ani ve skupině nejstarších a nejpokročilejších studentů gymnázia se nedá hovořit o nijak dobré úrovni výslovnosti. Najdou se zde studenti lepší, průměrní, ale také velmi špatní. U některých je zaznamenanatelný vliv anglického jazyka, který je jejich prvním cizím jazykem. Těchto 11 studentů se učí francouzštinu již sedmým rokem.

Skupina B

Jedná se o velmi různorodou skupinu 50 studentů, kteří studují v prvním semestru bakalářského studia francouzštiny. Studenti přišli na univerzitu se základní znalostí jazyka získanou na různých středních školách, mají tedy různé návyky a také zlovyky, které si na těchto školách osvojily. Celkově je skupina velmi různorodá a i v ní se najdou studenti, kteří nemají zvnitřněny základní zásady pro správnou výslovnost.

Skupina L

Skupina rodilých mluvčích je tvořena 6 odbornými francouzskými lektory působícími na různých typech škol.

2.4. Analýza získaných dat

Jak již bylo řečeno výše, základním poslechem byli z každé skupiny vybráni jedinci s horší a lepší úrovní výslovnosti pro následnou detailnější analýzu a celkové vyvození závěrů srovnáním všech skupin.

2.4.1. *Studenti gymnázia*

Mezi studenty gymnázia se bohužel napříč všemi čtyřmi nejvyššími ročníky nepodařilo najít jedince, jehož výslovnost by byla odpovídající poměrně dlouhé době, během níž se jazyk učí. Výzkum byl sice zaměřen především na nosové samohlásky, nicméně prokázal velké nedostatky na celém poli francouzské výslovnosti týkající se artikulace v některých případech i drtivé většiny hlásek. O úrovni suprasegmentální složky se potom u mnoha jedinců téměř nedá hovořit. Následující strany se budou detailněji věnovat jednotlivým studentům. Podle chyb, kterých se studenti nejčastěji dopouštěli, byla rozdělena analýza jejich projevu do následujících oddílů:

- 1) Nosové samohlásky (do jaké míry jsou studenti schopni nosové samohlásky vyslovit a mezi sebou rozlišit)
- 2) Ústní samohlásky (chyby, které studenti dělají při čtení ústních samohlásek)
- 3) Koncovky (mnoho studentů čte ve slovech koncovky, které se nečtou – problémem je pro ně mnohdy i základní sloveso *être*)
- 4) *Liaison* (studenti sice o existenci *liaison* vědí, ale často ji používají zcela nesprávně)
- 5) Suprasegmentální složka projevu
- 6) Další poznámky k chybám a celkové úrovni výslovnosti jednotlivých studentů

2.4.1.1. Skupina G5

Student G5_6

Začněme tedy skupinou studentů 5. ročníku gymnázia. Za studenta s nejnižší úrovní výslovnosti byl označen student G5_6. Při čtení textu prokázal, že pravidla pro výslovnost osvojena nemá, nicméně celkově je zjevné, že množství hlásek dokáže tento student vyslovit správně, avšak nedokáže je správně použít, neboť evidentně nemá nijak zažitý vztah mezi grafickou a zvukovou podobou jazyka.

1) O výslovnosti a rozpoznávání nosovek lze u tohoto studenta hovořit jen stěží. V některých případech se celkem dobře pokouší např. o [õ] ve slově *sont*, ale ve většině případů hlásek [ã] a [ẽ] či [œ] slyšíme téměř výhradně spojení [an]: *Romain* [roma:n], *cinq ans* [sankan], *linge* [la:n], *vin* [van], *chien* [ʃjan], *un* [an].

2) Co se týká ostatních samohlásek, dochází k zajímavému paradoxu – student je schopen poměrně dobře vyslovit např. hlásku [œ], ale použije ji ve slovech jako *peintre* [pentœ:r] nebo *chanter* [ʃantœ:], kde k výslovnosti této samohlásky nemá žádný důvod. Dále se u studenta objevuje také problém s výslovností [y] a jeho záměnou za [u]: slovo *du* vyslovuje student jednou správně [dy] a podruhé [du], v předložce *sur* potom výslovnost přetvoří zcela nepochopitelně na [sou]. Opět se tedy projevuje určité zmatení ve vztazích mezi zvukovou grafickou stránkou jazyka.

3) Velkým problémem většiny studentů je výslovnost koncovek. I u časovaných tvarů základního slovesa *être* dochází k výslovnostním chybám jako *sont* [sont]. Další příklady špatného vyslovování koncovek studenta G5_6: *joue* [ʒue], *pincent* [pãsãnt], *développeur* [developeɹ].

4) Student evidentně ví o existenci *liaison*, avšak není schopen ji ve svém projevu použít vždy správně a na správných místech, dochází tak k základním chybám, např.: *cinq cents* [sangz-an], *et enfin* [et-ãfa:n], *ils aiment* [ils-em], *les parents aiment* [ləpara:nts-em] nebo *ils ont* [ils-on].

5) Suprasegmentální úroveň výslovnosti tohoto studenta nelze analyzovat, neboť intonace i přízvuk v projevu téměř zcela chybí.

6) Další poměrně často se opakující chybou studenta je záměna rodu i čísla členů, např.: *les parents* [lə], *ils les pincent* [lə]. Student je také schopen přechíst jedno slovo dvakrát

jinak a pokaždé špatně jako v případě jména *Martin* [martin] i [marta:n]. Další chyby: *famille* [famil], *comptable* [kompta:bl], *cochon d'Inde* [kokondan].

Student G5_7

Tento student byl vybrán jako zástupce s nejlepší úrovní výslovnosti ve skupině G5. Přesto u něj shledáváme mnoho chyb podobných a dokonce i stejných, jako u studenta předchozího. Celkově však jeho projev zní více francouzsky a dá se do určité míry hodnotit například i suprasegmentální složka.

1) Student prokazuje, že výslovnost nosovek mu není cizí a poměrně dobře zvládá jak [ã], tak [õ], ovšem o existenci [ẽ], jako by ani nevěděl. Ve všech případech, kdy se objevuje ve slovech [ẽ], vyslovuje jej nejčastěji buďto jako [ã] nebo [an]. Např.: *Martin* [martã], *Romain* [romã], *médecin* [medisan], *bains* [ban], *vin* [vã]. Co se týká neurčitého členu *un*, s jeho výslovností si student patrně vůbec neví rady, neboť ho ve všech třech výskytech přečte pokaždé jinak: [ã], [an], [in]. Problematická spojení [ã] a [ẽ] opět prokazují, že student tyto nosové samohlásky není schopen správně od sebe rozpoznat: *cinq ans* [sanka], *presque cinq cents* [presa:nsa:nksa:n]. Slovíčko *linge* přetvoří student na [lip], což je chyba, která se objeví u téměř všech vybraných studentů.

2) Při výslovnosti ústních samohlásek se opět objevuje u studentů poměrně častá chyba zaměňování [i], [y] a [u]. Např.: *du* [di], *tous* [ty]. Zvláštní je také výslovnost poměrně jasného slovíčka *salle*, které student přečte, možná pod vlivem angličtiny, jako [sel].

3) I u tohoto studenta, jehož výslovnost je na první poslech na lepší úrovni než u studenta předchozího, se opakují chyby výslovnosti koncovek, především němého *-ent* u 3. osoby plurálu u sloves. Při vyslovování *travaillent* zaznamenejme sice jen nepatrné *e caduc*, u *aiment*, které se v textu objevuje vícekrát, je to již horší – student opět vystřídá několik variant výslovnosti (pokaždé ovšem špatné): [emem], [eme], [emã]. U *pincent* je potom slovo zcela přetvořeno na [persan] a opakuje se i následující chyba: *joue* [zue].

4) Student opět *liaison* evidentně zná a u spojení *deux enfants* a *les enfants* váže správně a zcela bez rozmyslu. Dále však *liaison* zcela vypouští a nepřečte správně již ani jednou. Např.: *ils aiment* [il|emã], *ils ont* [illõ].

5) Ze začátku nahrávky (zhruba první polovina) zní studentův projev poměrně dobře, co se suprasegmentální složky týká. Snaží se o přízvuk i intonaci, což se mu docela dobře daří. V druhé polovině nahrávky se však přestává snažit, jako by chtěl mít čtení rychle za

sebou. Nicméně dokud se snaží, je vidět, že pro jazyk a správnou intonaci má cit a dokáže dobře napodobovat.

6) Co se ostatních chyb týká, opakuje se například záměna rodu u členu: *le jardin* [la|zardã]. Dále se objevují totožné chyby ve výslovnosti slovíček *famille* [famil], *cochon d'Inde* [kokondan].

Skupina G5 – shrnutí

Oba studenti vykazují poměrně velké množství výslovnostních chyb, ačkoli je mezi nimi patrný rozdíl, a to především v oblasti nosových samohlásek a suprasegmentální úrovně výslovnosti. Oba se však dopouštějí základních chyb při čtení koncovek, bohužel stejně jako zbytek skupiny. Také je zvláštní, že ani jeden nepřečte správně slovíčko *famille*, které se studenti učí většinou v první lekci a je velmi často užívané. Ostatní studenti ze skupiny se však této chyby nedopustili.

2.4.1.2. Skupina G6

Student G6_3

Student G6_3 byl vybrán ze skupiny jako zástupce velmi nízké úrovně výslovnosti, který se opět dopouští základních chyb. I u něj narážíme na paradox schopnosti vyslovit některé hlásky správně, ale zároveň neschopnosti použít je na správných místech.

1) Úroveň výslovnosti nosových samohlásek je u tohoto studenta velmi nízká. Objevuje se tendence vyslovovat všechny nosovky jako [õ], avšak navíc ve většině případů nenosově, tedy jako [on]. Tím pádem slyšíme na nahrávce například následující chyby: *enfants* [anfon] či [anfõ], *Romain* [romon], *parents* [paron] nebo dokonce [paront], *cinq cents* [sa:nklson]. V dalších případech se také místo nosovek objevuje [an] nebo [a:n]: *Martin* [marta:n], *médecin* [medəsan], *talent* [tala:n], *un* [a:n] nebo [an], *peintre* [pa:ntr], *cinq ans* [sankla:n], *vin* [van] atd. Další chyby při četbě nosovek: *en* [e], *enfin* [a:nfin]

2) I v případě ústních samohlásek se objevují obvyklé chyby studentů jako záměna [y] a [u]: *du* [du], *sur* [sur]. Student také bezdůvodně dlouží [o] ve slově *aussi*, které tak čte jako [o:si].

3) Co se koncovek týká, tento student na rozdíl od předchozích, ve všech případech správně nečte němé *-ent* ve 3. osobě plurálu sloves. Zato v infinitivech slyšíme na konci [r]: *chanter* [fante:r], *développeur* [develope:r]. Dále: *petit* [petit], *longs* [lonk], *et* [et].

4) Ve všech případech, kdy se má vázat se [z] (*deux enfants, les enfants, ils aiment...*), student čte správně s *liaison* (většinou ale slova nesprávně artikuluje). V ostatních případech vázání vynechává, např.: *est un* [ɛ|a:n]. Nestalo se však, že by student přečetl vázání špatně nebo někde, kde být nemá.

5) Suprasegmentální složka výslovnosti je velmi slabá. Student čte ve stejném rytmu všechny věty, nijak zvlášť neintonuje, jako by ani nevnímal, co právě čte. O přízvuku se nedá hovořit vůbec.

6) Co se týká ostatních chyb, opět se objevuje chyba ve slovíčku *famille* [famil], stejně tak dochází k záměně ženského a mužského členu, tentokrát u *la salle* [lə|sal].

Studentka G6_9

U této studentky, která byla vybrána jako studentka s nejlepší úrovní výslovnosti ve skupině, již neshledáváme tak velké množství chyb jako u ostatních. I tak ale výslovnost není zdaleka tak dobrá, jak by mohla nebo spíše měla být po pěti letech studia.

1) Co se týká nosovek, studentka se částečně snaží rozlišovat [ã] a [ê], v mnoha případech slyšíme správnou nosovou výslovnost: *parents* [parã], u *Martin* se výslovnost skutečně blíží [ê]. Ve slovech, kde se vyskytuje [õ], je tato hláska většinou přečtena správně: *sont* [sõ]. Nicméně v mnoha případech je zachována chybná výslovnost se souhláskou [n] a nosovost se vytrácí (*chanter* [ʃante:]) stejně jako rozdíl mezi [ã] a [ê]: *cinq ans* [sa:nk|ãn]. Opět se objevuje opakovaná chyba napříč ročníky: *linge* [lip].

2) Ústní samohlásky jsou u této studentky poměrně v pořádku. Někdy se objevují nesrovnalosti v otevřenosti či zavřenosti, nicméně celkově nedělá závažné chyby v artikulaci a většinu samohlásek čte tak, jak má.

3) Ani koncovky nedělají studentce velké problémy, jedině ve spojení *de bons romans longs* slyšíme zřetelné [de], což je patrně chyba z nepozornosti.

4) Vázání tato studentka občas vynechává, ale ve většině případů jej přečte dobře. Zatím nejlépe ze zmiňovaných studentů si poradila se spojením *ils en ont* [ilz-ã|õ].

5) Suprasegmentální složka výslovnosti není zcela špatná, studentka se snaží o intonaci i přízvuk, ale celkově zní sdělení poměrně dost rozkouskovaně.

6) Obecně se již projev této studentky dá hodnotit jako blížící se správné francouzské výslovnosti, nicméně chyby přetrvávají a především v oblasti nosovek, které jsou hlavním těžištěm výzkumu, stále nacházíme četné nedostatky.

Skupina G6 – shrnutí

Mezi lepším a horším zástupcem z této skupiny je téměř propastný rozdíl. Zatímco studentka se snaží o to, aby její projev zněl co možná nejvíce francouzsky (i když chyby dělá stále) a zaznamenáváme u ní také snahu o rozlišování nosovek, student je na velmi špatné úrovni a naopak se nedá o nosovkách hovořit, neboť nejsou ani v jednom výskytu vysloveny správně.

2.4.1.3. Skupina G7

Student G7_5

Tento student je zástupcem skupiny s nejslabší úrovní výslovnosti a mohl by nejspíše být označen za studenta s vůbec nejslabší úrovní výslovnosti z gymnázia, kde byl nahrán výzkumný vzorek. Chyby, kterých se dopouští, jsou velmi četné, objevují se snad v každém druhém slově, které student přečte. Je znát, že pravidla pro výslovnost mu téměř nic neříkají nebo je nedokáže použít.

1) Nosové samohlásky nezazní většinou ani náznakem, student vyslovuje samohlásku doplněnou [n], často čte slova téměř v jejich grafické podobě (např: *talent* [talent], *cing* [sink]). U jména *Martin* se vystřídají dvě varianty [marta:n] i [martin]. Zajímavé je, že o nosovkách evidentně ví, ale neví si rady, jak je přečíst – např. u slova *maman* zcela jasně ví, že nemá čist koncové N, ale místo nosovky přečte jako [mama:]. Je ovšem také možné, že se nejedná o náznak nosovky, ale student si zkrátka myslí, že N v tomto slově nemá žádnou funkci a nijak se nečte. Celkově asi nejčastěji vyslovuje nosovky jako [an], pokud se jedná o [ê], [ã] či [œ], nebo v případě [õ] jako [on]. V podobně psaných slovech *bien*, *chien* opakuje stejnou chybu (čte v úzké návaznosti na grafickou podobu): [bjen], [fjen], nicméně u slovíčka *bien* používá i další variantu [bja:n]. Další výskyty nosových samohlásek: *peintre* [pa:nt], *cing ans* [sa:nka:n], *cing cents* [sinksa:nt], *pincent* [pa:ns], *vin* [van], *enfin* [a:nfin] atd.

2) I u ústních samohlásek se samozřejmě objevuje množství chyb. Zmíňme opakující se záměnu [u] a [y] ve slovech *du* [du] nebo *sur* [sur]. Celkově má problém s měkkým vokálním začátkem a samohlásky čte velmi tvrdě. Zvláštní je výslovnost slovíčka *que* [ka].

3) Tento student čte i koncovky velmi často. Znovu se setkáváme se čtením němé koncovky *-ent* ve slovesu *aiment* [eme:], ovšem ne u *travaillent* [travaj], *pincent* [pa:ns], což je zajímavé. Spojku *et* slyšíme několikrát jako [et], ale objeví se i [e]. Dále: *joue* [ʒue], *est* [es], *petit* [petit], *de* [de], *aime* [eme:], *longs* [lonk].

4) *Liaison* se v přednesu několikrát objeví na správném místě, např. *les animaux* [lez-animo] (toto spojení je navíc přečteno celkově velmi pěkně). Jinak ji spíše vynechává a obecně mu navazování slov na sebe dělá problém. I v případě *elize* přečte slova zcela odděleně: *cochon d'Inde* [koʃon|də|a:nd].

5) Suprasegmentální složku nelze hodnotit – student čte všechny věty stejným rytmem bez jakékoli intonace či dokonce přízvuku. Velmi tvrdě od sebe odděluje jednotlivá slova, jak již bylo řečeno výše.

6) Úroveň výslovnosti studenta je velmi slabá, ale je opět paradoxem, že i v tak slabém projevu se občas objeví slovo, které je přečteno téměř úplně dobře (viz *les animaux* i včetně *liaison*). Opět tak vidíme zcela nezažitý vztah mezi grafickou a zvukovou podobou jazyka, kdy ke správnému přečtení a vyslovení slova dochází většinou nejspíše jen zcela náhodou, což potvrzuje i fakt, že se v několika případech stane, že student stejné slovo vysloví dvakrát jinak: *bien* [bja:n] i [bjen], *et* [e] i [et], *Martin* [martin] i [marta:n], *cing* [sink] i [sa:nk].

Studentka G7_2

Projev této studentky se zdá být ze skupiny G7 nejlepší. Nicméně i přesto se u ní stále objevuje množství chyb a nosovky jí dělají potíže. Je opět s podivem, že se tak děje v šestém roce studia francouzského jazyka.

1) Jak již bylo řečeno v úvodu, i této studentce dělají nosovky problémy při výslovnosti. Snaží se ovšem vyslovovat nosově a v případě *cing ans* dokonce zaznamenáme pokus a odlišení [ẽ] a [ã], jinde většinou [ẽ] zaměňuje za [ã] a u pozdějšího *cing cents* je již výslovnost obou slov velmi podobná. Stejně tak neurčitý člen *un* je přečten nejčastěji jako [ã] či spíše [an]. Celkově tedy nosové samohlásky příliš zvládnuté nejsou a jedná se ve většině výskytů spíše o náznaky, navíc je evidentní, že náznaky nosovek čte jen u slov, která zná – u těch, která nezná, jako např. *pincent* či *linge* (tato slova byla patrně neznámá pro většinu studentů) čte typicky nosový grafém *-in* tak, jak se píše ([pins], [linʒ]), stejně tak *Inde* [ində].

2) Zaměříme-li se na chyby, které se objevovaly na poli ústních samohlásek u předchozích studentů (tedy především záměna [y] a [u]), u této studentky se s nimi naštěstí neshledáme. Nicméně patrné jsou potíže s otevřeností a zavřeností a některých samohlásek. U základní číslovky *deux* rozhodně neslyšíme [ø], ale spíše *e caduc*. V infinitivu *chanter* je zase na konci vysloveno velmi otevřené [ɛ].

3) + 4) I u této studentky se setkáváme s nešvarem čtení koncovek, jež je u ní spojeno nejspíše především se snahou o *liaison* v místech, kde jí není třeba nebo je dokonce zakázána. Vzniká nám tak například spojení *ils vont* přečtené jako [ilzvɔ̃]. Zároveň však v některých případech vázání vynechává a čte slova odděleně – např. *sont à l'école* [sɔ̃|a|lekol]. Další špatné vázání se objevuje ve spojení: *tous à la maison* [tuz-a-lalmezɔ̃]. V ostatních případech většinou váže dobře.

5) Suprasegmentální složka projevu nedosahuje nijak vysoké úrovně. Opět se zdá, že studentka chce text především přečíst co nejrychleji a příliš se nezamýšlí nad celkovým vyzněním, intonací, přízvukem.

6) Opakují se chyby, které byly zaznamenány i u předchozích studentů: *comptable* [kompta:bl] a tedy čtení slov v jejich grafické podobě, špatné vázání, špatně (či vůbec) čtené nosovky.

Skupina G7 – shrnutí

Studenti této skupiny mají velmi špatnou výslovnost, dopouštějí se stále i základních chyb v artikulaci a složka suprasegmentální se nedá téměř nijak hodnotit, neboť intonace je spíše monotónní, pokud nějaká, a o přízvuku se příliš mluvit nedá. Během jejich četby slyšíme opět, že schopnost vyslovit nějaké hlásky správně by se u studentů mohla rozvinout, v některých případech je i rozvinutá, ale chybí propojení s grafickou stránkou jazyka a pravidly, a tedy systematické rozpoznání a použití jednotlivých hlásek.

2.4.1.4. Skupina G8

Studentka G8_2

Ze skupiny G8 byla jako nejslabší vybrána studentka, která ve výslovnosti francouzštiny uplatňuje velmi znatelně vliv prvního cizího jazyka – angličtiny a to především v přízvuku a při výslovnosti [r]. Zajímavý je fakt, že studentka poměrně dobře zvládá gramatiku či pravopis, ale správná výslovnost je jí naprosto cizí.

1) Nosové samohlásky tato studentka naprosto vypouští. Místo nosovek slyšíme pokaždé samohlásku doprovázenou souhláskou: *Martin* [marta:n], *Romain* [romen], *sont* [son], *maman* [maman], *comptable* [kompta:bl], *bien* [bjan], *violon* [viola:n], *bains* [ben], *cinq cents* [sanksa:n] atd.

2) Ani samohlásky ústní nezní příliš francouzsky a podobají se spíše češtině (mají české vlastnosti – jsou vysloveny buď dlouze, nebo krátce). Nedochozí tentokrát ani tak k záměně [u] a [y] jako spíše [i] a [y] – např. spojení *bien sûr* [bjanlsi:r], *du vin* [dilvan].

3) Studentka též často vyslovuje koncovky. Neděje se tak sice u *-ent* 3. osoby plurálu, což bylo zlovykem mnoha předchozích studentů, ale v jiných případech ke čtení koncovek dochází: *petit* [petit], *longs* [lo:ngə]. Samozřejmě i všechna koncová N, která mají být součástí nosovek, jsou přečtena.

4) *Liaison* je povětšinou správně dodržována, nestane se, že by studentka vkládala vázání někam, kam nemá, ale také jej nepřečte ve všech výskytech.

5) Suprasegmentální složka výslovnosti je velmi slabá, přízvuk i intonace studentce chybí. Používáním anglického [r] či přídechů se blíží spíše přízvuku angličtiny. Jednotlivá slova jsou celkově velmi striktně oddělena.

6) Celkově projev této studentky nezní francouzsky, což je zapříčiněno již zmíněným přízvukem, který se podobá spíše přízvuku angličtiny a dále také ignorováním zásad francouzské výslovnosti například u pro nás stěžejních nosových samohlásek.

Studentka G8_6

Studentka s nejlepší úrovní výslovnosti z nejvyššího ročníku by se dala označit za studentku s nejlepší úrovní výslovnosti z celého výzkumného vzorku středoškoláků. Bohužel i u ní narážíme na chyby a její výslovnost rozhodně není vzorná.

1) Nosové samohlásky jsou u této studentky patrně nejlépe zvládnuté z celého vzorku studentů z gymnázia. Studentka se snaží o rozlišování [ɛ̃] a [ɑ̃], což se jí občas podaří a občas ne. Častěji zaznamenané i v případech [ɛ̃] hlásku [ɑ̃] (*Romain* [romɑ̃], *linge* [lɑ̃:ʒ]) nicméně téměř ve všech výskytech nosových samohlásek vyslovuje studentka nosově (*violon* [violō], *talent* [talɑ̃], *jardin* [ʒardɛ̃]), jen v několika málo výjimkách slyšíme zřetelné [n] (*sont* [son], *chanter* [ʃantɛ]). Snaha o výslovnost hlásky [ɛ̃] je u této studentky nejpatrnější, i když ne dostačující.

2) U ústních samohlásek narazíme též na některé nesrovnalosti, kdy například [y] ve slovech *du* nebo *sur* je čteno poněkud měkce a přibližuje se tak [i]. Ve slově *école* je zase [e] příliš dlouženo.

3) Čtení koncovek není u studentky problémem, v celém textu k němu nedochází. Z vybraných detailněji analyzovaných studentů je naopak jediná, kdo správně přečte *tous* [tus] s [s] na konci, takže pravidla v tomto směru evidentně ovládá dobře.

4) *Liaison* je v některých výskytech vynechána, nikde však naštěstí nepřebývá. Z vybraných studentek a studentů je dokonce opět jedinou, která váže [t] ve spojení *est un*. Bohužel vynechá i v případech povinné *liaison* jako např. ve spojení *ils aiment*. Na druhou stranu si jako jedna z mála velmi dobře poradila se spojením *ils en ont* [ilz-ãn-õ].

5) U této studentky je patrná snaha o francouzský přízvuk. Intonace je ovšem poněkud unylá a jednotvárná, tedy suprasegmentální složka je opět nedostačující.

6) Z opakovaných chyb se i u této studentky objevuje *comptable* [kompta:bl], váhání u slov jako *pincent*, *linge*, *cochon d'Inde*, která byla pro většinu studentů nejspíše neznámá, a tedy si s jejich výslovností nevěděli úplně rady, jelikož nedokázali použít pravidla a výslovnost odvodit.

Skupina G8 – shrnutí

Studenti nejvyššího ročníku zkoumaného gymnázia se učí francouzštinu sedmým rokem, a přesto se ve výslovnosti stále dopouští i velmi zásadních chyb, které se opakují napříč ročníky. Z nahrávek se nedá ani odvodit, že čím déle se studenti jazyk učí, tím lépe vyslovují, neboť to pro tyto studenty neplatí. I tato skupina je, co se výslovnosti týká, obdobně slabá jako skupiny předchozí.

2.4.1.5. Shrnutí poznatků z nahrávek gymnaziálních studentů

Co se týká našeho hlavního zájmu, tedy nosových samohlásek, studenti je většinou nezvládají vyslovovat dobře. U těch, kteří byli označeni za studenty slabší úrovně, přetrvává nejčastěji výslovnost [an] téměř ve všech případech nosových samohlásek kromě [õ]. U studentů lepší úrovně se dá zaznamenat jakási snaha o nosové samohlásky, někdy dokonce o rozlišování mezi [ẽ] a [ã], ovšem úspěch není valný. Studenti se tak dopouštějí mnoha chyb, a to i funkčních, kdy například ve slově *vin* (víno) jich naprostá většina vysloví slovíčko zcela jiného významu, tedy *vent* (vítr). Často se setkáme i s tím, že studenti slovo, které se v textu opakuje, vysloví několikrát jinak. Je tedy zřejmé, že nemají zvnitřněna pravidla pro výslovnost a vyslovují spíše po paměti, nebo jak je momentálně napadne.

Z dalších analyzovaných oblastí bych ráda zmínila nešvar výslovnosti němých koncovek u sloves či přídavných jmen, jež se také opakuje napříč výzkumným vzorkem a není výjimkou ani ve skupině studentů maturantů. Také suprasegmentální rovina výslovnosti je u studentů velmi zanedbaná. Jejich projev zní často tvrdě, slova jsou rozsekaná a netvoří rytmické skupiny tak, jak je ve francouzštině zvykem. S tím souvisí i problematika *liaison*. Je zřejmé, že většina studentů „něco“ o vázání ví, avšak opět nejsou schopni své poznatky využít efektivně.

Neměli bychom ovšem opominout také otázku, nakolik jsou zkoumaní studenti zvyklí číst v hodinách francouzského jazyk nahlas téměř neznámý text. Ačkoli byl text volen v co možná nejjednodušší variantě, co se slovní zásoby týká, bylo zjevné, že mnozí studenti nevěděli, o čem čtou, slovíčka použitá v textu neznali a jelikož neznají také pravidla výslovnosti, nedokázali je správně přečíst. Jejich nedostatky tedy, kromě neznalosti pravidel výslovnosti nebo neschopnosti jejich využití v praxi, vidím také v malé slovní zásobě. Dalším faktorem, který ovlivnil četnost chyb studentů, může být samozřejmě jistá nervozita ze čtení nahlas, na něž tito studenti nemusí být z hodin zvyklí. S tím souvisí i další dojem, jež nahrávky téměř všechny vyvolávají – studenti často evidentně chtějí mít text přečtený co nejrychleji a již se tolik nezabývají formou svého projevu.

2.4.2. *Studenti bakalářského programu*

Mezi studenty bakalářského programu bylo pořízeno celkem 50 nahrávek. I v této skupině se nachází studenti s různou úrovní výslovnosti od těch nejslabších až po poměrně dobře vyslovujících. Nicméně většina z těchto studentů zapadá do jakéhosi průměru a nezřídka se opakují chyby, které se vyskytovaly již u nejmladších studentů z gymnázia. Poslechem byla skupina rozdělena na tři části. Do skupin nejvyšší a nejnižší úrovně výslovnosti bylo vybráno zhruba po 5 studentech/studentkách, zbytek byl zařazen do průměru. Na následujících stranách bych ráda detailněji zhodnotila projev vybraných studentů ze všech tří skupin opět podle stejného schématu, jako tomu bylo u studentů gymnaziálních, tedy:

- 1) Nosové samohlásky
- 2) Ústní samohlásky
- 3) Koncovky
- 4) Liaison
- 5) Suprasegmentální rovina
- 6) Další poznámky a chyby

Studentka B_5

Tato studentka byla vybrána mezi nejlepší mluvčí ze skupiny. Ačkoli se dopouští některých drobných chyb v artikulaci, její projev zní velmi pěkně a francouzsky.

1) Nosové samohlásky jsou na velmi dobré úrovni. U této studentky se konečně setkáváme se slyšitelným rozlišováním [ɛ] a [œ] a především ve dvojicích *cinq ans* a *cinq cents* jasně slyšíme snahu o rozlišení mezi těmito nosovkami. Nicméně i tak se občas objeví chyba (*Romain* [romen]). Nejedná se však o chyby funkční, jako tomu bylo u předchozích studentů, kteří velmi často zaměňovali [œ] za [ɛ] a tím měnili často i celý význam slova (např. [vœ] x [vɛ]).

2) + 3) + 4) Ani u ústních samohlásek nezaznamenáme závažnější pochybení. Koncovky u této studentky také nejsou žádným problémem, neboť studentka ví, co čte, a jakým způsobem to má číst. I *liaison* je dodržována téměř ukázkově a jen asi ve dvou případech vynechána (např.: *sont à l'école* [sɔ̃lalekol]).

5) Suprasegmentální rovina výslovnosti této studentky je velmi zdařilá. Studentka se dobře snaží o napodobení francouzského přízvuku a také dostatečně intonuje, což opět napovídá tomu, že ví, o čem se v textu jedná a dokáže sdělení náležitě podat.

6) Celkově tuto studentku hodnotím velmi kladně, neboť ve výslovnosti vykazuje jen velice malé nedostatky a její snaha o správnou spisovnou výslovnost je z projevu jasně patrná. Co se týká našeho stěžejního zájmu, tedy nosových samohlásek, i zde se studentce daří.

Studentka B_9

Další studentka byla zařazena mezi studenty s nižší úrovní výslovnosti, neboť se dopouští chyb opět ve všech zkoumaných oblastech.

1) O výslovnost nosových samohlásek se tato studentka sice v některých případech snaží, nicméně se jí nedaří nosovost postihnout a většinou slyšíme alespoň náznak [n]. Někdy dokonce ani tento náznak neslyšíme a například z nosového [ã] ve slově *enfants* se stane pouze [a:], stejný případ je [õ] ve slově *maison*, jež se změní na [o:]. Jeden z případů, kdy se studentce podaří správně vyslovit [ã], je bohužel ve slovesu *pincent*, kam tato samohláska vůbec nepatří: [pãsã]. Ve dvojicích *cinq ans* a *cinq cents* sice slyšíme odlišnou výslovnost, ovšem nikoli nosovou: [senka:n], [senksa:n]. Další chyby: *talent* [talo:], *linge* [la:nʒ], *bains* [bø:n].

2) I ústní samohlásky činí studentce potíže. Objevují se opakované chyby jako *sur* [sur], *du* [du], *sûr* [sir]. V mnoha slovech jsou samohlásky na konci nesmyslně dloužené, příliš otevřené a je na ně kladen zvláštní důraz: *pétanque* [peta:nk], *jardin* [ʒarde:n] atd.

3) Studentka prokazuje nedostatky také ve čtení koncovek, opakují se podobné chyby jako u předchozích studentů: *joue* [ʒue], *ils* [ils], *pincent* [pãsã], *longs* [lo:ng].

4) *Liaison* s hláskou [z] většinou nechybí. Spojení, jež dělalo problémy většině studentů, se opět nedaří: *ils en ont* [ilaõ] stejně jako vázání s hláskou [t].

5) Suprasegmentální složka výslovnosti je velmi odbytá. Studentka má podivný přízvuk (dloužení, otevřenost a důraz na samohláskách), věty čte všechny téměř stejně kolísavou melodií, ať již sdělují cokoli. Intonace nám mnoho nenapovídá.

6) Celkově je úroveň výslovnosti této studentky velmi slabá, opakují se chyby studentů z nižších ročníků gymnázia. Nosové samohlásky jsou hodně odbyté a většinou ani

náznakem nevykazují typickou nosovost, až na výjimky. Opakuje se také např. chyba: *comptable* [kompta:bl].

Studentka B_28

Studentka byla zařazena do skupiny s průměrnou úrovní výslovnosti především proto, že ačkoli její přízvuk je poměrně pěkný a v některých výskytech se velmi dobře snaží o rozlišení nosovek, dělá zároveň téměř základní chyby v dalších oblastech výslovnosti.

1) Studentka se o nosovky snaží poměrně dobře. Je poznat, že je schopna artikulace všech tří nejčastějších nosových samohlásek: [ɛ], [ã] a [õ], ovšem není již schopna tyto samohlásky použít správně. Stává se navíc, že i stejné slovo přečte dvěma až třemi různými způsoby: *Martin* [martɛ], [marta:n] i [marten], *parents* [parã], [parõ]. Ve dvojicích *cinq ans*, *cinq cents* čte pokaždé obě slova se stejnými hláskami, nejvíce se blížíci [an]. Nakonec je to opět nosovka [ã], kterou studentka použije nejčastěji, a to i v případě neurčitého členu *un*.

2) Samohlásky ústní nejsou příliš velkým problémem a většinou je studentka zvládá artikulovat správně. Přesto však můžeme zaznamenat např. *du*, přečtené, patrně z nepozornosti, jako [du].

3) U koncovek se opakují chyby mladších studentů, jako: *chanter* [ʃãter], *joue* [ʒue], *pincent* [panse:], *longs* [lonk].

4) Studentka váže v některých případech správně, ovšem objeví se i zcela zásadní chyby špatného vázání, jako např.: *sont à l'école* [sõz-a-lekol], *cinq ans* [sankz-a:n]. Nicméně naopak velmi dobře je přečteno u jiných studentů problematické spojení *ils en ont* [ilz-ãn-õ].

5) Suprasegmentální složka výslovnosti této studentky je na kolísavé úrovni. Přízvuk je sice poměrně dobrý a zní skutečně francouzsky, avšak intonace je chvílemi podivná a věty jsou příliš rozkouskované.

6) Studentka má poměrně dobrý přízvuk, který na první poslech může schovat nedostatky na poli artikulace. Ty jsou však někdy natolik závažné, že skutečně nelze tuto studentku zařadit do lepší slupiny.

2.4.2.1. Shrnutí poznatků z nahrávek studentů bakalářského programu

Mezi studenty bakalářského programu jsou značné rozdíly patrně především proto, že pocházejí z různých středních škol, což se ukazuje mnohdy jako stěžejní. Zatímco studenti gymnázia byli všichni ze stejné školy a jejich výuku zajišťovali více méně ti stejní vyučující a tedy i jejich úroveň výslovnosti byla napříč ročníky hodně podobná, u studentů bakalářského programu, kteří byli všichni z téhož ročníku, a jejich úroveň by tedy měla být srovnatelná, byly zaznamenány značné rozdíly. Pro detailnější analýzu jsem vybrala tři studentky s lepší, horší a průměrnou úrovní výslovnosti. Kromě studentky z horší skupiny byly ostatní dvě poměrně dobře schopny napodobit výslovnost nosových samohlásek a zároveň měly také dobrý přízvuk. Studentce z horší skupiny chyběla schopnost správné artikulace a suprasegmentální složka jejího projevu byla celkově velmi slabá. Studentka z průměrné skupiny dovedla sice většinu hlásek správně artikulovat, ale vztah mezi grafickou a zvukovou podobou jazyka neměla patrně dostatečně zažitý, neboť hlásky nedokázala správně uplatnit. Obecně se mezi studenty jeví jako největší problém právě schopnost propojit znalosti fonetiky s praxí, pokud ovšem studenti tyto znalosti vůbec mají.

2.4.3. Nejčastější chyby a srovnání studentů

Mezi oběma skupinami studentů bylo možné zpozorovat podobné i rozdílné návyky a chyby. Za zarážející považuji fakt, že i mezi studenty bakalářského programu byli tací, kteří se dopouštěli stále stejných chyb jako nejmladší studenti z gymnázia. Zároveň se ale mezi bakalářskými studenty našlo několik jedinců, jejichž úroveň výslovnosti je již poměrně slušná, což se bohužel nedá říci o skupině studentů gymnaziálních. V následujících odstavcích bych ráda shrnula některé chyby, jichž se studenti dopouštěli, a porovнала mezi sebou obě zkoumané skupiny. Vzhledem k hlavnímu tématu práce se budu zabývat především chybami týkajícími se nosových samohlásek. Ty, jak se ukázalo, byly pro studenty také ze všeho nejobtížnější a ani ti nejlepší studenti často nebyli schopni v některých výskytech přechít nosovky správně. Ráda bych ověřila, do jaké míry záleží výslovnost studentů na pozici nosové samohlásky ve slově, na jejím grafickém znázornění a také na znalosti slovíčka. V poslední části je několik výskytů nosových samohlásek [ɛ] a [ǣ] následujících v textu hned po sobě. Zde bych ráda zjistila, jakým způsobem si studenti poradili s jejich rozlišením.

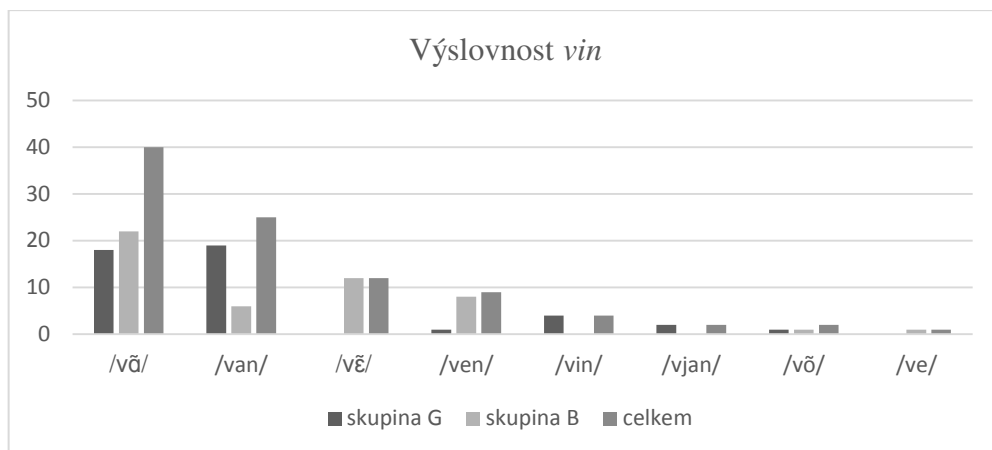
2.4.3.1. Chyby při čtení [ɛ]

Samohláska [ɛ] činila studentům bezesporu největší obtíže. Pokud ji byli schopni rozeznat, nebyli již většinou schopni ji správně přechít a v mnoha případech (především u studentů gymnaziálních) ji bohužel ani nerozeznali a zaměňovali ji velmi často se samohláskou [ǣ], kterou navíc často četli jako [an]. Na následujících dvou slovech bych ráda poukázala právě na tento problém, tedy zaměňování [ɛ] a [ǣ]. Třetí slovo (*pincent*) bylo vybráno jako zástupce méně obvyklého slovíčka, které studenti nemusí znát, a také se zde nosovka objevuje v jiné pozici, ačkoli se píše stále stejně (-in).

VIN

Původní věta: *Les parents aiment boire du vin.*

V případě slovíčka *vin* [vɛ] se v nahrávkách vyskytlo celkem osm různých variant výslovnosti: [vin], [ven], [van], [vjan], [ve], [võ], [vǣ], [vɛ]. Mezi studenty gymnázia nebyl ani jediný, který by zvládl toto slovo vyslovit správně, tedy s [ɛ]. Následující graf znázorňuje zastoupení jednotlivých variant výslovnosti.

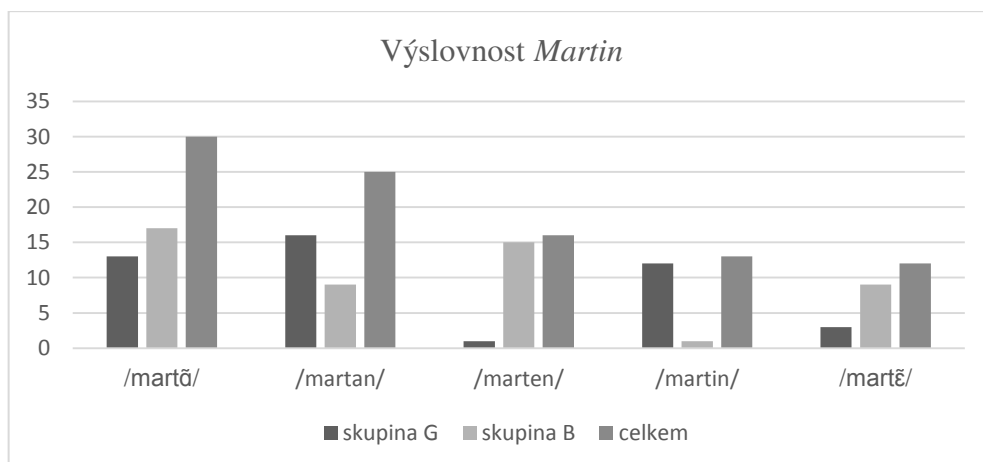


Nejpočetněji zastoupena je varianta s nosovým [ã], již zvolilo celkem 40 studentů z 95 (38%), přičemž více než polovina z nich (22) byli studenti bakalářského programu. Správně [vě] toto slovo vyslovilo 12 studentů (11,4%), všichni z bakalářského programu. Nejvíce studentů z gymnázia (19) zvolilo variantu [van], kterou zvolilo též 6 studentů z bakalářského programu, tedy celkem 23,8 %. Varianta s nenosovým [e] byla čtvrtá nejpočetněji zastoupená (8,5%) a převládala u studentů bakalářských, což svědčí nejspíše o tom, že studenti tušili, že mají použít nosovku [ě], ale nedokázali ji správně artikulovat. Další varianty jsou spíše velmi okrajové.

MARTIN

Původní věta: nadpis – *La famille Martin*

Jméno *Martin* [martě] bylo v textu hned třetí slovo, které měli studenti přečíst. Opět se objevilo větší množství variant výslovnosti, tentokrát celkem 5: [martin], [marten], [martan], [martã], [martě] v následujícím zastoupení:

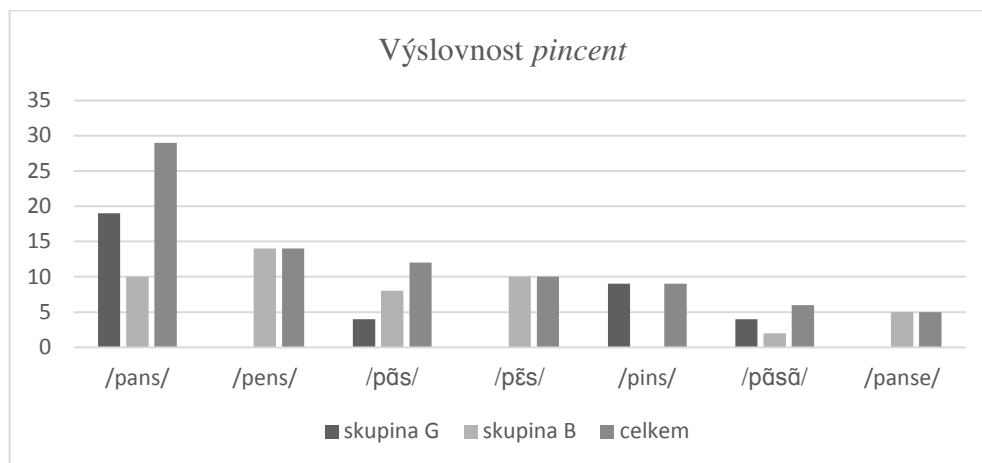


Z grafu je tedy patrné, že správně toto slovo vyslovilo úplně nejméně studentů (12 z 95). Nejvíce studentů, 28,5%, sice použilo nosovku, avšak nesprávnou, tedy [ã]. Nejvíce studentů z gymnázia (16) se spokojilo s variantou [martan], tedy chtěli použít nesprávnou nosovku, kterou navíc špatně artikulovali. Vzhledem k tomu, že se jedná o poměrně obvyklé jméno a nosovka se v něm nepíše neobvykle, ale naopak velmi běžným způsobem, je tento výsledek poněkud tristní.

PINCENT

Původní věta: *Après, ils les pincent sur la corde à linge.*

Výslovnost slovesa ve tvaru *pincent* byla pro studenty také obtížná. Objevilo se velké množství různých variant výslovnosti tohoto slova a jen málo studentů jej vyslovilo správně, tedy [pěs]. Následující graf uvádí jen nejčastější varianty výslovnosti (alespoň 5 výskytů).



Stejně jako v předchozích případech vyslovilo správně nosovou samohlásku [ě] jen minimum studentů (10 z 95, tedy 9,5%) a opět se jednalo pouze o studenty bakalářského programu. Velká část studentů gymnázia (19 ze 45) zvolila výslovnost [pans], tedy bez jakékoli nosovky. Tato varianta se stala nejpočetnější, neboť ji zvolilo také 10 studentů bakalářského programu, dohromady tedy 29 studentů z celkových 95 (tj. 27,5%). Opět se poměrně hojně objevovala i varianta se samohláskou [ã]. Co se týká v grafu nezaznamenaných variant, vyskytovaly se především u studentů gymnázia a jednalo se například o zcela přetvořené tvary typu [persã] či [pasiant].

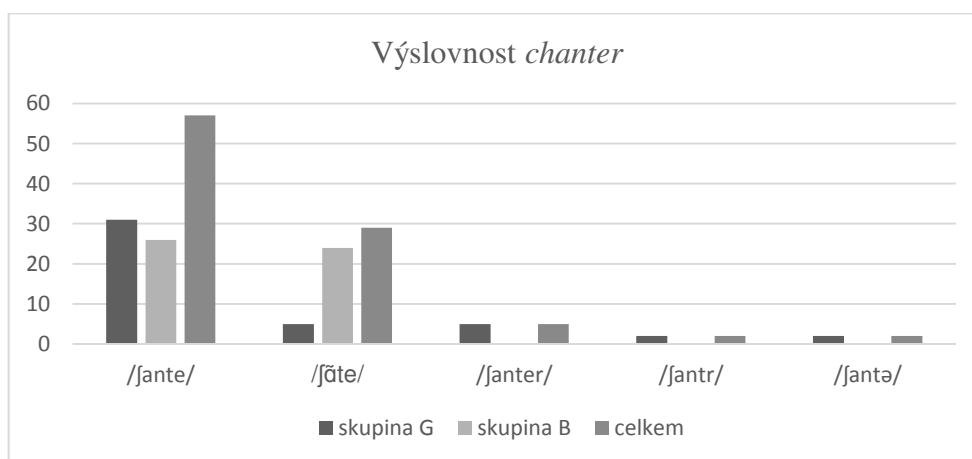
2.4.3.2. Chyby při čtení [ã]

Samohláska [ã] byla studenty nejčastěji vyslovovaná nosová samohláska. Téměř nikdy se nezmýlili a samohlásku rozpoznali, ovšem ne vždy již byli schopni vyslovit správně nosově. Často se také stávalo, že zaměňovali [ã] a [ê].

CHANTER

Původní věta: *Pauline aime bien chanter et elle joue aussi du violon.*

Sloveso *chanter* [ʃãte] je jedno z velmi známých a tedy zdánlivě snadných slov, která se v textu objevila. Nosovka je zde však ve střední pozici a dle mnohých nahrávek jsem zaznamenala, že studentům se jakákoli nosovka vyslovuje lépe, je-li v pozici finální, chtěla bych proto tuto hypotézu ověřit a poté srovnat úspěšnost výslovnosti s následujícím slovem (*parents*), jež obsahuje nosovou samohlásku [ã] na konci.

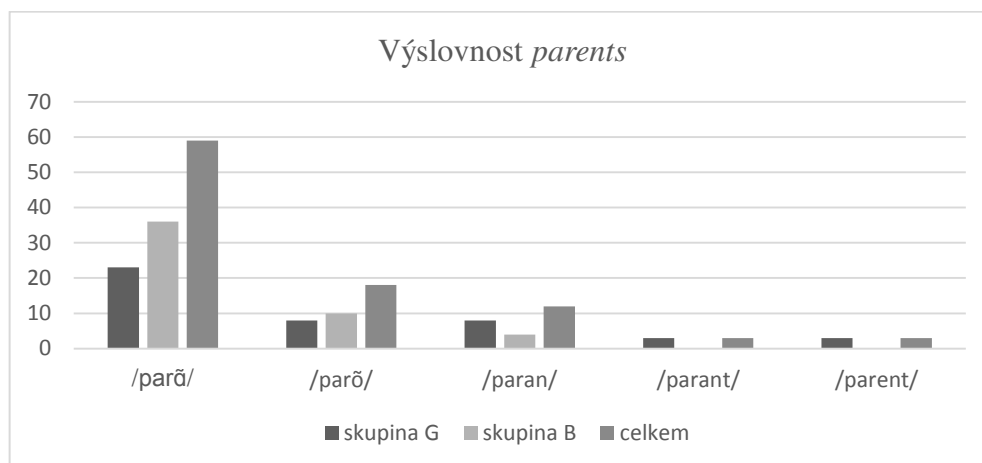


Většině studentů (57, tj. 54%) se skutečně nepodařilo správně artikulovat [ã] a použili místo něj [an]. Více se jich ovšem vyskytlo mezi studenty gymnázia. Správný tvar [ʃãte] pak vyslovilo 27,5%, tedy 29 studentů, z nichž naopak většina pocházela z bakalářského programu. Jak si můžeme povšimnout, studenti bakalářského programu se ve výslovnosti tohoto slova rozdělili pouze do dvou téměř rovnoměrných skupin, s nosovou samohláskou a bez ní. U gymnaziálních studentů se kromě absence [ã] objevily ještě další chyby.

PARENTS

Původní věta: *Les Martin sont quatre – deux enfants, Pauline et Romain, et les parents.*

Protipólem ke slovu *chanter* je obdobně dobře známé slovíčko *parents* [parã], v němž se nachází nosovka ve finální pozici a dle hypotézy by tedy měla být pro studenty snadnější.



Skutečně se ukázalo, že ve finální pozici většina studentů (59, tj. 56%) vyslovila nosovku bez problémů. Co do počtu výskytů se na druhé pozici nachází varianta [parõ], celkem u 18 studentů z 95, což není málo. Mezi studenty gymnázia se bohužel objevily i varianty výslovnosti s [nt] na konci.

2.4.3.3. Chyby při čtení [õ]

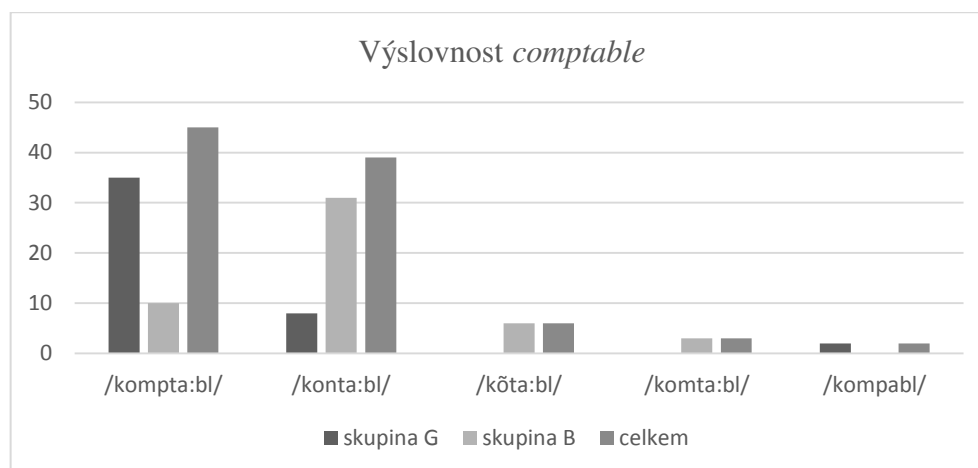
Ačkoli se nosová samohláska [õ] může zdát jako téměř nejsnadněji rozpoznatelná, i při její výslovnosti se studenti dopouštěli mnohých chyb. Velmi často měli problém, tak jako u ostatních nosových samohlásek, vyslovit [õ] opravdu nosově. Stávalo se také, že v některých případech vyslovovali samohlásku [õ] místo samohlásky [ã] a naopak. Pro výzkum byla vybrána dvě slova, kde se [õ] nachází jednou na začátku a podruhé na konci, jednou se píše obvyklým a podruhé naopak méně obvyklým způsobem.

COMPTABLE

Původní věta: *Maman est comptable et papa est médecin.*

Slovíčko *comptable* [kõta:bl] se ukázalo pro naprostou většinu studentů jako problematické. Nosová samohláska je zde zastoupena v grafické podobě s M, po němž následuje P, tedy naprosto ve shodě s pravidly výslovnosti, nicméně pro studenty možná nezvykle. Při tvorbě textu bylo slovo zvoleno záměrně právě kvůli grafickému zápisu, který

se může zdát pro nosové samohlásky nezvyklý. Zároveň se ale jedná o slovo, které by studentům mělo být známé (pokud ně přímo ve formě *comptable*, pak jistě jako sloveso *computer*), a tudíž by jeho výslovnost měli ovládat. Celkem se mezi studenty objevilo 5 variant výslovnosti, včetně té správné: [kõta:bl], [konta:bl], [komta:bl], [kompabl], [kompta:bl]. Graf ukazuje zastoupení jednotlivých typů výslovnosti v celkovém vzorku.

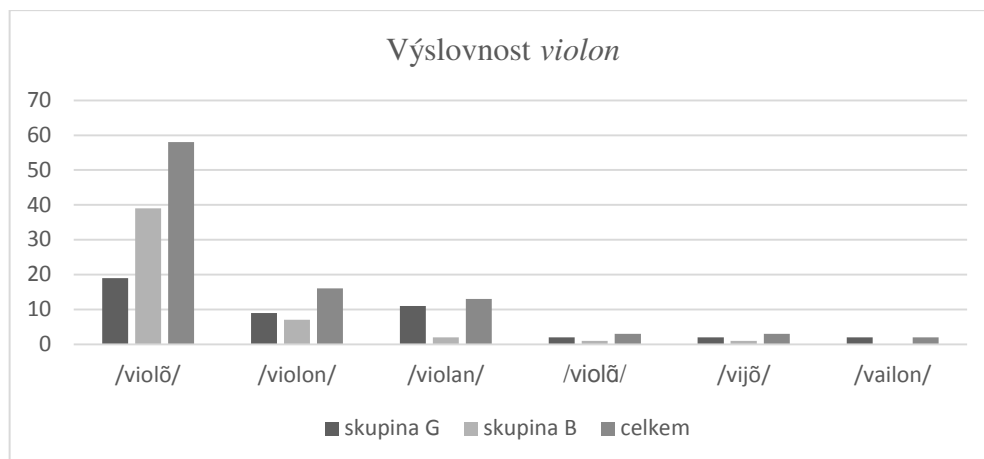


Naprostá většina studentů zvolila výslovnost slova *comptable* bez nosovky. Pouhých 5,7% vyslovilo slovo správně, všichni z bakalářského programu. U ostatních se vystřídaly různé tvary, z nichž nejpočetněji zastoupen (45 studentů, tj. 42,8%) byl tvar [kompta:bl], tedy téměř věrně vyslovená grafická podoba slova. Počtem vyslovení druhý tvar [konta:bl] může svědčit o tom, že studenti sice věděli, že by měli nosovku použít, nicméně se jim ji nepodařilo artikulovat.

VIOLON

Původní věta: *Pauline aime bien chanter et elle joue aussi du violon.*

Slovo *violon* [vjolõ] bylo zařazeno do výzkumu jako protipól ke *comptable*, neboť se oproti němu píše klasicky s *-on* vyjadřujícím nosovku [õ], navíc na finální pozici. Ukázalo se, že v takovém případě je většina studentů schopna vyslovit tuto nosovou samohlásku správně. Opět se napříč nahrávkami vystřídalo několik (6) variant výslovnosti, většina studentů však vyslovila skutečně nosové [õ]. Problémem byla naopak polokonsonanta [j], kterou často studenti vyslovovali spíše jako [i]. Tuto chybu však pro tentokrát ponecháme stranou a zaměříme se na výslovnost nosovky.



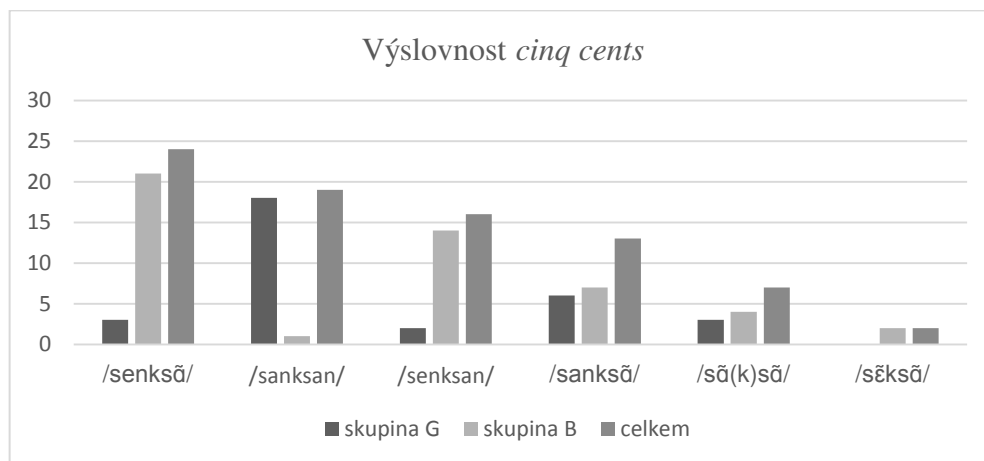
Jak je i z grafu vidět většina studentů (58, tj. 55%) opravdu vyslovila nosovku ve vybraném slově správně, ačkoli se stále jedná o tutéž samohlásku [ŏ], kterou ve slově *comptable* vyslovilo správně jen 6 studentů z 95. Je tedy zřejmé, že velice záleží na tom, jakým způsobem je nosová samohláska graficky znázorněna.

2.4.3.4. Chyby ve slovních spojeních s více nosovými samohláskami

Do poslední části analýzy výslovnostních chyb byly vybrány dva případy výskytu nosových samohlásek [ã] a [ẽ] v jednom nebo dvou po sobě následujících slovech. Analýza by měla prokázat, zda a jak jsou studenti schopni tyto nosové samohlásky od sebe rozlišovat v případě, že následují takto po sobě.

CINQ CENTS

V případě spojení *cinq cents* se napříč nahrávkami opět objevilo obrovské množství variant výslovnosti, avšak jen naprosté minimum studentů (2 studenti z bakalářského programu) dokázalo co nejvěrněji napodobit variantu správnou [sẽksã]. Následující graf zobrazuje nejčastější varianty výslovnosti, které studenti použili a pro srovnání na posledním místě také variantu správnou.

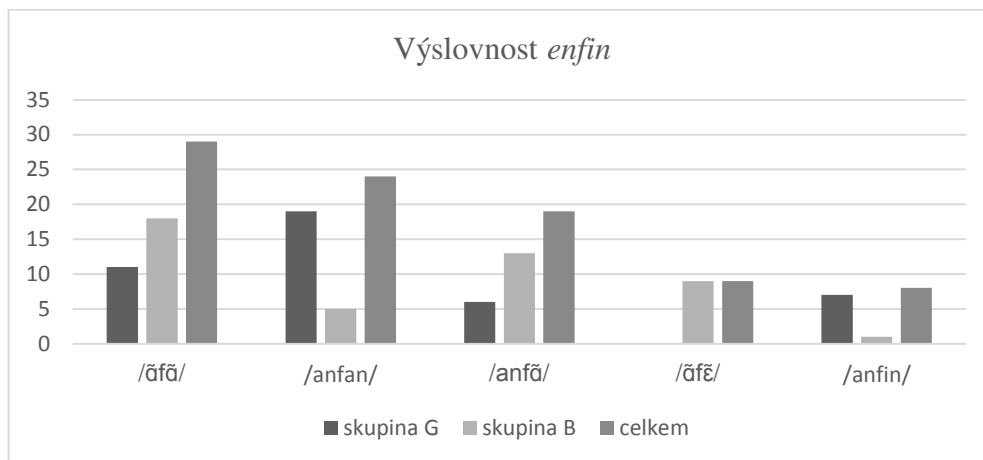


Nejčastější varianta se poměrně lišila mezi oběma skupinami. Nejvíce studentů bakalářského programu (21) zvolilo výslovnost [senksã], která byla celkově nejčastější, ale studenti gymnaziální ji volili spíše minimálně (jen 3 výskyty). Studenti z gymnázia volili naopak variantu [sanksan], tedy zcela bez nosovek, kterou zvolil pouze jediný student z druhé skupiny. Druhá nejčastější varianta mezi bakalářskými studenty (14) byla [senksan], sice bez nosovek, ale se snahou odlišit. Je tak zřejmý zásadní rozdíl mezi studenty gymnázia a studenty Bc., totiž že mnozí studenti Bc. se alespoň do určité míry snažily číslovky *cinq* a *cents* od sebe odlišit, ačkoli se jim nepovedlo zcela správně artikulovat.

ENFIN

Enfin [ãfẽ] je podobným případem, kdy je potřeba ihned po sobě vyslovit samohlásky [ã] a [ẽ] a správně je od sebe odlišit, aby nedošlo například k záměně s podstatným jménem

enfant(s) [ãfã]. Většina studentů opět správnou výslovnost nezvládla postihnout, jak ukazuje následující graf.



Jak graf ukazuje, největší část studentů (29, tj. 27,5%) vyslovila slovo *enfant* totožně se slovem *enfant(s)*. Jen o 5 méně studentů z celkového počtu zvolilo variantu bez nosovek [anfan], většina z nich ovšem patřila mezi studenty z gymnázia. Správné výslovnosti se podařilo dosáhnout tentokrát devíti studentům (8,5%), což je o něco málo lepší výsledek než v předchozím případě.

2.4.3.5. Závěr analýzy chyb ve výslovnosti nosových samohlásek

Analýza výslovnosti jednotlivých slov nás dovádí k závěru, že studenti opravdu mají s výslovností nosových samohlásek velké obtíže. Nejhorší výsledky byly zaznamenány u nosové samohlásky [ɛ̃], kterou dokázalo na příslušných místech správně artikulovat jen naprosté minimum studentů a nezáleželo příliš na tom, v jakém postavení se ve slově nachází nebo zda je slovo méně či více používané. I ostatní dvě nosovky se však často ukázaly jako problematické, a to především pro studenty gymnaziální. Pokud se [ã] a [õ] nacházely ve finální pozici (*violon, parents*), studenti je ještě zvládali vyslovovat poměrně dobře. Pokud se však vyskytl jen trochu nezvyklý zápis (*comptable*) nebo nosovka uprostřed slova (*chanter*), studenti si již většinou nevěděli rady a správně artikulovat se jim nepodařilo. Závěrečná analýza, která se zabývala schopností odlišit dvě různé ([ã] a [ɛ̃]) po sobě následující nosovky, dopadla asi nejhůře. Jen minimum studentů, navíc pouze z bakalářského programu, dosáhlo správné výslovnosti. Většina studentů buď nosovky nijak nerozlišovala a použila pouze nosovku [ã], případně bylo mnoho takových, kteří nepoužili vůbec žádnou nosovku. Mezi studenty bakalářského programu se objevili také tací, kteří se alespoň o rozlišení snažili, ale nepodařilo se jim vyslovovat nosově.

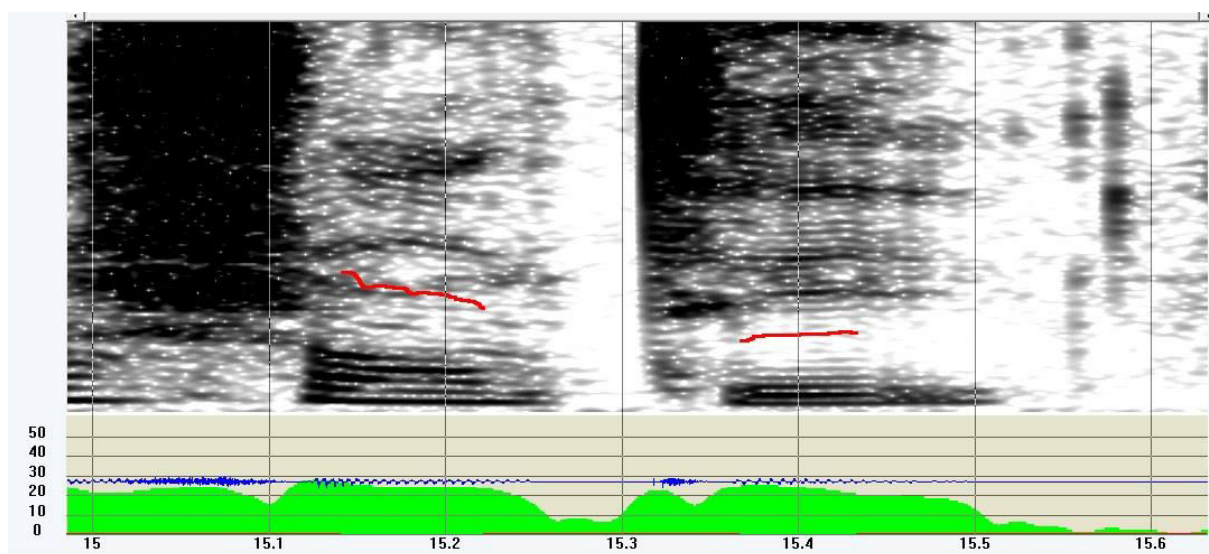
Pokud bychom měli srovnat obě skupiny, je zřejmé, že lepší úrovně dosahují celkově studenti bakalářského programu, kteří mají evidentně průměrně o něco více znalostí v oblasti fonetiky a pravidel výslovnosti a alespoň částečně se snaží těchto pravidel využívat. U studentů gymnaziálních lze konstatovat na poli výuky výslovnosti velké zanedbání.

2.4.4. Srovnání studentů s rodilými mluvčími

V poslední části výzkumu jsme pro ilustraci použili i ukázek spektrální analýzy z programu WinPitch prof. Philippa Martina. Pro srovnání českých a francouzských mluvčích bylo pořízeno několik spektrogramů výše zkoumaných slov zachycujících výslovnost studentů vyšší i nižší úrovně ve srovnání s rodilým mluvčím.

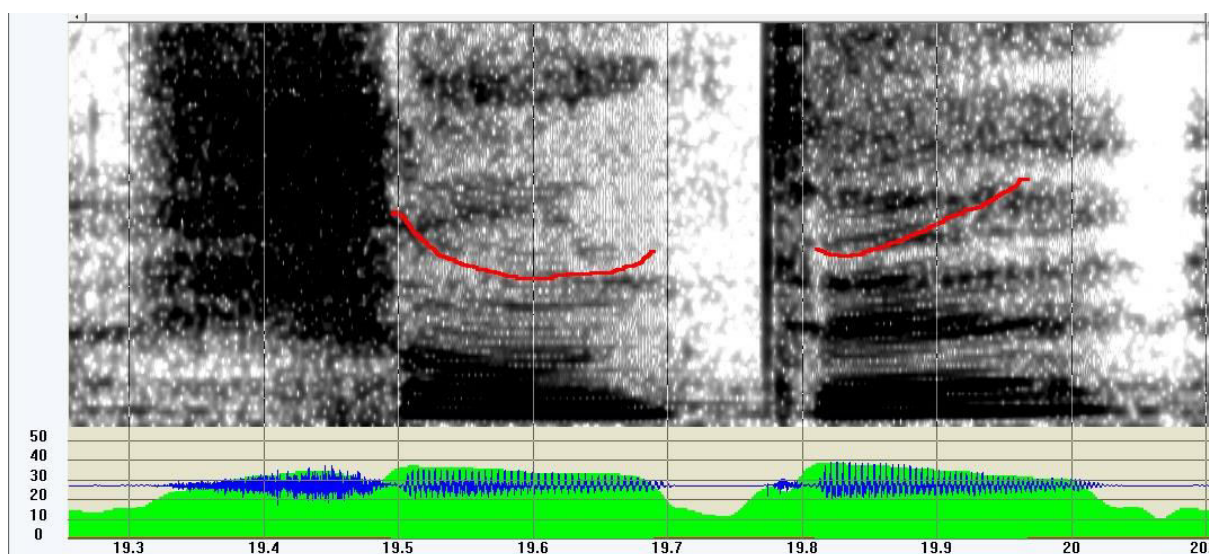
CHANTER

První spektrogram zachycuje slovo *chanter* v podání rodilé mluvčí L_6.



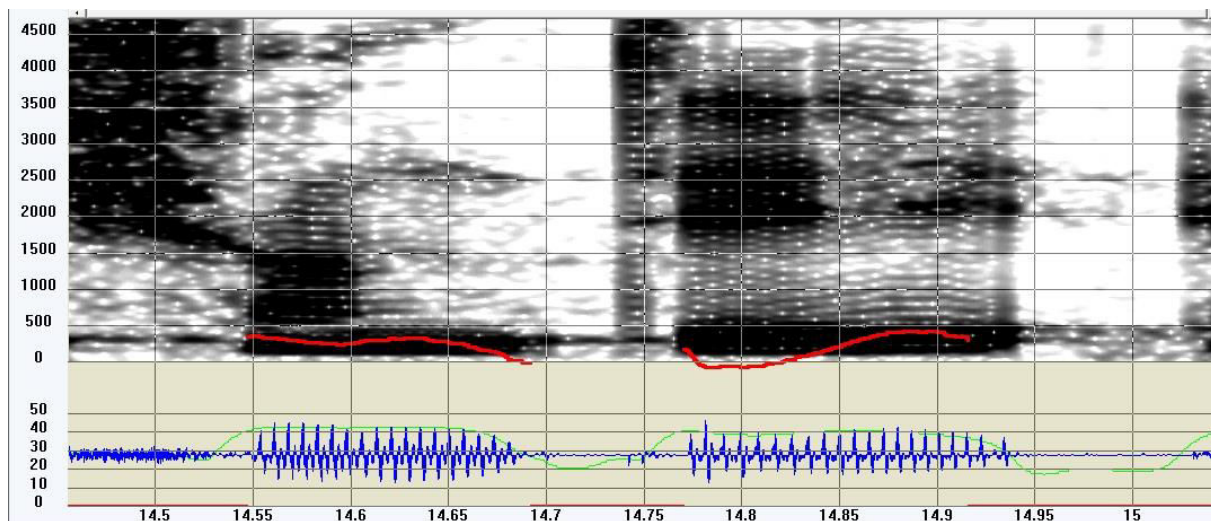
Obrázek 1: Chanter-rodilá mluvčí L_6

Další spektrogram pak zachycuje totéž slovo v podání studentky B_2, která patřila mezi lépe hodnocené.



Obrázek 2: Chanter-studentka B_2

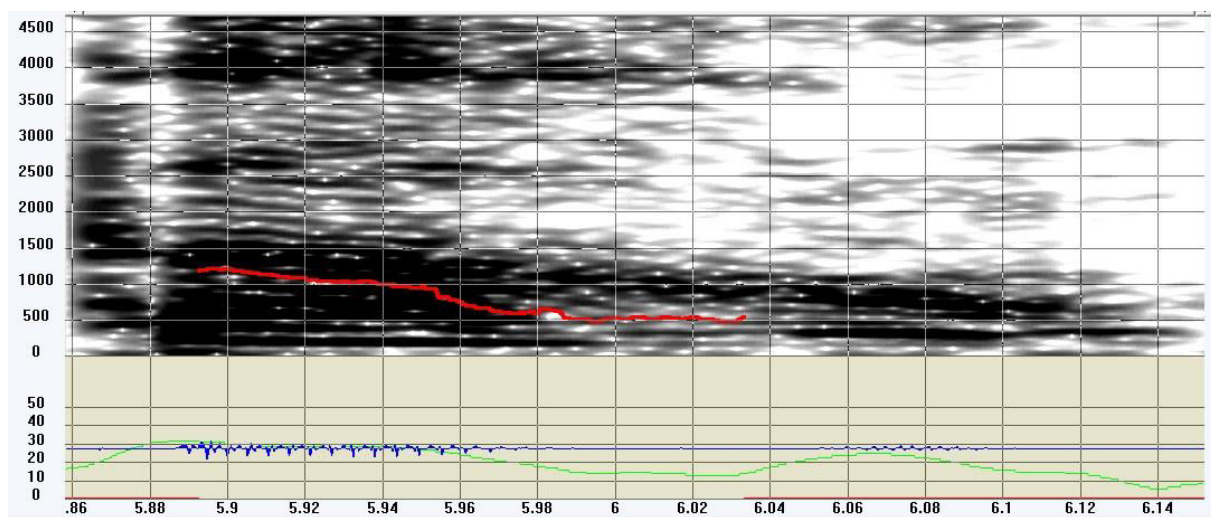
Poslední spektrogram pochází z nahrávky studenta G7_5, který naopak patřil mezi nejhůře hodnocené studenty.



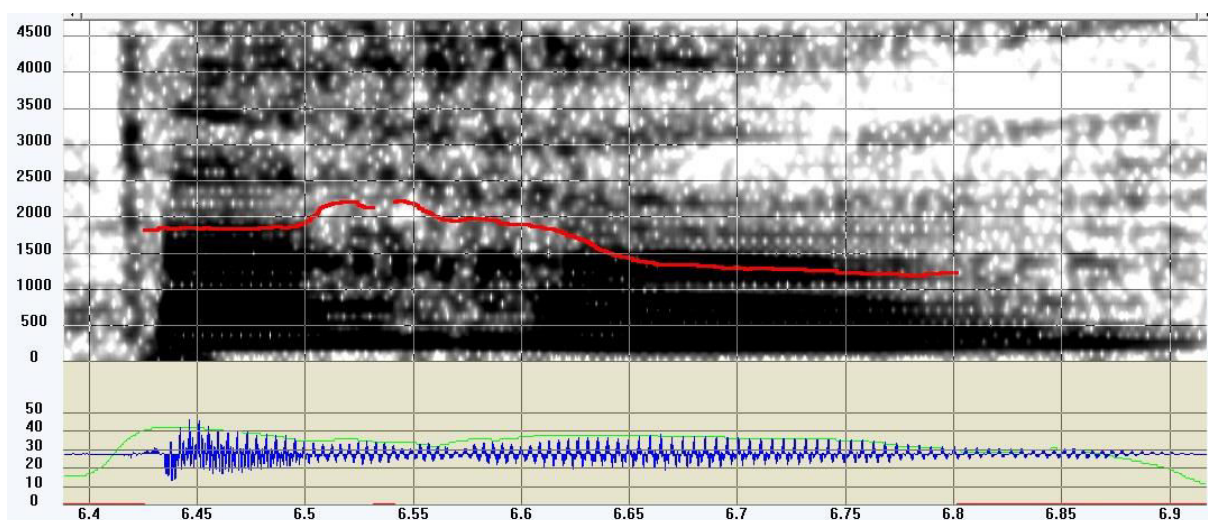
Obrázek 3: Chanter-student G7_5

PARENTS

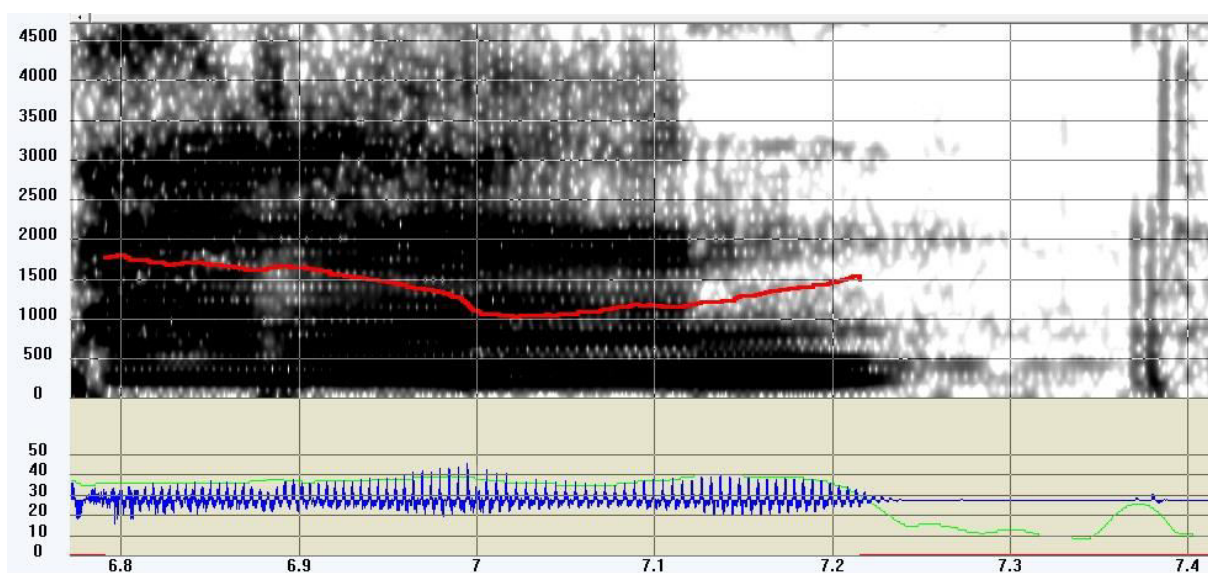
Následující spektrogramy opět zobrazují slovo v podání nejprve rodilé mluvčí, poté studentky s dobrou výslovností a naposledy studentky se špatnou výslovností.



Obrázek 4: Parents-rodilá mluvčí L_6



Obrázek 5: Parents-studentka B_2



Obrázek 6: Parents-studentka G8_2

Ačkoli jsme si nekladli za cíl zabývat se formantovou spektrální analýzou daných nahrávek, chtěli jsme ukázat, že i pouhé zobrazení akustických spekter se jistým způsobem přibližuje u rodilé mluvčí a studentky s dobrou úrovní výslovnosti, zatímco u studentů se špatnou výslovností je spektrum výrazně odlišné. I když je v této práci věnován spektrální analýze jen velmi omezený prostor, jedná se o metodu, kterou lze v posuzování výslovnosti velmi dobře využít a mohla by tak být námětem pro další zkoumání nahrávek.

2.5. Závěr výzkumu

Výzkum prokázal poměrně nízkou úroveň výslovnosti u většiny zkoumaných studentů. Původní záměr byl orientovat se především na výslovnost nosových samohlásek, ale ukázalo se, že studenti, a to především středoškolští, mají výrazné nedostatky i v dalších oblastech francouzské výslovnosti (výslovnost ústních samohlásek, čtení koncovek, *liaison* a celková rytmičko-melodická struktura vět). Celkově lepší úroveň byla zaznamenána u studentů vysokoškolských, daleko méně se u nich objevovaly základní chyby ve čtení (např. zmíněné koncovky), a i co se nosovek týká, jejich snaha správně je artikulovat a rozlišit byla patrnější. Nicméně je přesto třeba konstatovat, že i u těchto studentů zbývá stále množství aspektů výslovnosti, na nichž je třeba pracovat.

Zůstává otázkou a snad námětem pro další výzkum, co je příčinou tak nízké úrovně výslovnosti studentů, zda je fonetice ve výuce věnován dostatečný čas a zda učitelé volí správné metody či zda se jedná spíše o pohodlnost studentů nebo neochotu věnovat čas kromě jiného také učení se správné výslovnosti.

Závěr

Cílem této práce bylo nastínit problematiku francouzské výslovnosti a její výuky na českých školách a výzkumem zjistit, zda a jak jsou čeští studenti francouzštiny schopni v textu rozpoznat, správně přečíst a vyslovit nosové samohlásky.

Teoretická část práce uvedla základní pojmy související s fonetikou a její výukou, význam fonetiky ve výuce jazyka, zabývala se stručně systémem francouzských hlásek s důrazem na nosové samohlásky, poukázala také na základní rozdíly mezi českým a francouzským fonetickým systémem. V neposlední řadě byly v teoretické části uvedeny některé metodologie výuky výslovnosti včetně výběru konkrétních typů cvičení, kterých lze ve výuce využít. Teoretická část práce tak celkově poskytuje možnou oporu pro učitele, co se výuky výslovnosti především nosových samohlásek týká a dále přinesla také vysvětlení jevů probíraných v části analýzy výzkumných dat.

Experimentální část práce tvořil výzkum zaměřený původně na výslovnost nosových samohlásek. Pro tento účel byl sestaven krátký text obsahující množství nosových samohlásek, který byl čten a nahráván studenty střední a vysoké školy. Výzkumný vzorek tak tvořilo 95 nahrávek studentů. Po první analýze bylo zjištěno, že kromě nosových samohlásek dělají studentům problémy také další aspekty francouzské výslovnosti a jedna část výzkumu se tak zaměřila na detailnější analýzu výslovnosti vybraných studentů. Druhá část byla již zaměřena pouze na výslovnost nosových samohlásek a její zhodnocení napříč všemi nahrávkami na několika vybraných výrazech. Pro ilustraci „viditelných“ rozdílů v promluvě rodilých mluvčích a českých studentů bylo také pořízeno několik spektrogramů zkoumaných slov uvedených v závěru výzkumu.

Práce do jisté míry prokázala předpoklad, že úroveň výslovnosti českých studentů není příliš vysoká. Je však nutné brát v potaz, že se jednalo o omezený výzkumný vzorek a výsledek tedy nelze generalizovat. V každém případě výsledky výzkumu přináší otázky k zamyšlení především pro učitele francouzštiny. Jednak nad jejich vlastní úrovní výslovnosti, tedy zda jsou pro žáky dobrým příkladem. Dále je také důležité zamyslet se nad tím, jakým způsobem v žácích podnítit zájem o správnou výslovnost a jak je co nejefektivněji správné výslovnosti učit. Jak vyplývá z poznatků uvedených v teoretické části, tato disciplína vyžaduje určité systematickosti a péle a především nekonečné praxe, které je třeba pro zvládnutí této nepříliš snadné součásti studia jazyka.

Seznam použité literatury

- ABRY, D.; VELDEMAN-ABRY, J. *La phonétique: audition, prononciation, correction*. Paris: CLE, 2007.
- CHAMPAGNE-MUZAR, C.; BOURDAGES, J. *Le point sur la phonétique*. Paris: CLE, 1998.
- DOHALSKÁ, M.; SCHULZOVÁ, O. *Fonetika francouzštiny*. Praha: Karolinum, 2009.
- FENCLOVÁ, M. *Fonetika francouzštiny jako lingvodidaktický problém*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2003.
- GUIMBRETIERE, E. *Phonétique et enseignement de l'oral*. Paris: Didier, 1994.
- HÁLA, B. *Fonetika v teorii a praxi*. Praha: SPN, 1975.
- JANEŠOVÁ, Jarmila. *Praktický kurs francouzské výslovnosti*. Vyd. 1. Praha: Leda, 1995.
- LÉON, P. *Phonétisme et prononciations du français*. Paris: Nathan, 1992.
- LÉON, P., *Prononciation du français standard*. Paris: Didier, 1966, 1978.
- MARTIN, P. *Phonétique acoustique*. Paris: Armand Colin, 2008.
- PAGNIER-DELBART, T. *À l'écoute des sons. Les voyelles*. Paris: CLE, 1993.
- PAGNIER-DELBART, T. *À l'écoute des sons. Les consonnes*. Paris: CLE, 1993.
- PALKOVÁ, Z. *Fonetika a fonologie češtiny s obecným úvodem do problematiky oboru*. Praha: Karolinum, 1994.
- Společný evropský referenční rámec pro jazyky*. Překlad: Ivanová, J., Lenochová A., Linková J., Šimáčková Š. Council of Europe, 2001.